HARLEY DE ARAÚJO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS X QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: Avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA
2010

HARLEY DE ARAÚJO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS X QUALIDADE DE EDUCAÇÃO: Avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX.

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção de título de Doutora em História.
Área de concentração: História Social.
Orientador: Profº. Drº. Wenceslau Gonçalves Neto.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
UBERLÂNDIA
2010

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

A663p Araújo, Harley, 1971-
Políticas educacionais x qualidade de educação [manuscrito] : avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX / Harley de Araújo. - Uberlândia, 2010.
266 f. : il.

Orientador: Wenceslau Gonçalves Neto.
Tese (doutorado) – Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em História.
Inclui bibliografia.

1.História social – Teses. 2. Educação – Brasil – História – Teses. 3.Educação e Estado – Brasil – Teses. I. Gonçalves Neto, Wenceslau. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em História. III. Título.

CDU: 930.2:316

HARLEY DE ARAÚJO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS X QUALIDADE DE EDUCAÇÃO:
Avaliação, limites e desafios da Educação brasileira a partir da segunda metade do século XX.

Tese apresentada à banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em História, da Universidade Federal de Uberlândia, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em História, área de concentração em História Social, sob a orientação do Profº Drº Wenceslau Gonçalves Neto.

Uberlândia, 17 setembro de 2010.

BANCA EXAMINADORA

_____
Profº. Drº. Eloy Alves Filho (UFV-MG)

_____
Profª. Drª. Heloísa Helena Pacheco Cardoso (UFU-MG)

_____
Profª. Drª. Ilka Vieira Vasconcelos (UFU-MG)

_____
Profº. Drº. José Jobson de Andrade Arruda (USP/USC-SP)

_____
Profº. Drº Wenceslau Gonçalves Neto (UFU/MG)
(Orientador)

Ao Cleuber, Pâmella
e Laura, alicerce
fundamental para minha
realização e crescimento
pessoal.

AGRADECIMENTOS

Lembrar das pessoas que contribuíram para minha formação é um exercício de memória que envolve mais emoção do que razão. Por isso temo esquecer o nome de alguém. De antemão peço desculpas, mas não posso deixar de registrar minha gratidão às pessoas que foram fundamentais por mais essa etapa na minha vida profissional.

A Deus, por ter me dado forças para enfrentar todas as dificuldades em minha vida e por sentir a sua presença em cada pessoa que contribuiu para meu crescimento pessoal e profissional.

Agradeço à Prefeitura Municipal de Uberlândia pela liberação parcial para desenvolvimento do trabalho.

Ao CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico -, pelo apoio financeiro durante 12 meses, no ano de 2007.

Agradeço à professora Ione Miranda Vieira pela revisão do texto e seu profissionalismo.

Aos professores Drª. Jacy Alves de Seixas, Drª. Rosângela Patriota, Drº Antônio de Almeida e Drº Alcides Freire Ramos.

Agradeço aos professores da Linha de Pesquisa Trabalho e Movimentos Sociais: Drª. Célia Rocha Calvo, Drª Heloísa Helena Pacheco Cardoso, Drº Paulo Roberto Almeida, Drº Wenceslau Gonçalves Neto, por terem confiado no projeto proposto no ano de 2006 e pelas orientações e sugestões durante as disciplinas e as atividades programadas, que possibilitaram abrir meus horizontes e rever minhas posições. Obrigada pelos “puxões de orelha”.

Meus agradecimentos às professoras Drª Heloísa Helena Cardoso Pacheco e Drª Ilka Vieira Vasconcelos por compor a Banca de Qualificação e pelas sugestões e críticas.

A Marlene, Marcel, Jô e todos os funcionários do Arquivo Municipal de Uberlândia pela presteza e paciência em atender às minhas solicitações.

Agradeço a Josiane e a Juliane da secretaria da pós-graduação pela paciência em resolver as questões relativas a prazos de entrega de relatório, matricula etc., que, várias vezes, devido a correria eu acabava esquecendo.

Aos professores Drº Eloy Alves filho, Drª Heloísa Helena Cardoso Pacheco, Drª Ilka Vieira Vasconcelos e Drº José Jobson de Andrade Arruda, por aceitarem fazer parte da Banca Examinadora, ler e avaliar meu trabalho.

Aos funcionários do Sind-UTE, por disponibilizar acesso ao arquivo do sindicato.

A Professora Drª. Heloísa Helena Pacheco Cardoso, dedico especial agradecimento pela generosidade em proporcionar meu crescimento profissional desde a graduação. Seu profissionalismo me inspira a continuar tentando crescer como professora.

Agradeço ao Profº. Drº Wenceslau Gonçalves Neto, por ter aceitado o desafio de me orientar e pela confiança de que eu chegaria ao fim. Sou grata por ter confiado no projeto e na elaboração da tese.

Aos colegas do curso, Leandro, Jeanne, Paulo Inácio, Ricardo, Sheille, Vânia, Vagner, pelos debates em sala de aula.

Aos colaboradores que foram entrevistados, professores: Daniele, Edna, Leila, Liliane, Mara Rubia, Maria Aparecida, Maria Divina, Nivaldo, Nize, Selis, e Nivaldo.

A minha mãe, que, apesar de suas limitações físicas e intelectuais, sempre esteve disponível para me ajudar no que era possível. Obrigada pela dedicação e pelo amor.

A avó paterna de minhas filhas, pela dedicação em cuidar da Pâmella e da Laura enquanto terminava meu trabalho. Mais do que sogra, é uma amiga em que posso confiar. Sem seu apoio, Leila, principalmente nos últimos 7 meses, o trabalho se tornaria mais árduo.

Agradeço a Antônio de Pádua Vieira, que, além de sogro, considero meu pai de coração. Obrigada pela presteza em atender a meus pedidos, quando solicitado.

Ao companheiro Cleuber Martins Vieira, que, nesses 16 anos de convivência, provou que amar é estar juntos em todos os momentos, é colaborar para realização dos sonhos do outro, é compartilhar. Obrigada por ter aguentado meu mau humor e meu stresse nesses últimos 4 anos.

Resumo

A problemática do trabalho está centrada na questão da "qualidade" da Educação, estabelecendo uma reflexão sobre a implementação de políticas educacionais, principalmente as que envolvem a Formação dos Professores e a Valorização do Magistério, as lutas políticas e ideologias para alcançar os resultados almejados. Para isso, faço um estudo sobre as políticas educacionais e as transformações no setor, a partir da Primeira República, com maior ênfase na década de 1930 em diante, pensando sobre as relações, os conflitos e os interesses que permeavam os governos que se sucederam. Discuto, também, o processo de organização dos professores que se intensificou a partir da segunda metade da década de 1970 devido às condições de vida e de trabalho a que foi submetida a categoria, apesar dos discursos em favor da Educação com "qualidade" e da implementação das Leis de Diretrizes e Bases, de 1961 e 1971, e o Plano Nacional de Educação de 1962, que não conseguiram alcançar o objetivo da Educação com "qualidade" para a população em geral e nem valorizar o profissional da Educação.

A década de 1990 foi instituída como a década da Educação, momento em que vários países se comprometeram com a Educação para todos. Para avaliar essa década em termos educacionais, o MEC, juntamente com alguns empresários e representantes do governo elaborou, no ano de 2000, um documento intitulado "Educação para Todos", e a Câmara dos Deputados elaborou outro, no ano de 2004, intitulado "Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação". Analiso essas duas fontes para entender qual a visão das pessoas envolvidas na elaboração desses documentos no tocante à Educação e como percebem os avanços e retrocessos no setor.

Uma das instituições fundamentais para o processo de implementação da Educação com "qualidade" é o sindicato. Estudo sua atuação para a consolidação desse projeto, os limites e desafios que terão que enfrentar nos dias atuais.

Meu objetivo foi mostrar que, além do termo "qualidade" em Educação abarcar vários aspectos, sindicatos, Governo e empresários não convergem na concepção e direção de uma Educação realmente emancipadora. Lidando com depoimentos de professores, apontei que a Educação, por si só, não se constitui como elemento decisivo e central de mudança da sociedade, seja em termos de economia, de trabalho ou de relações sociais.

Palavras-Chave: Educação, Qualidade de Vida para Todos, Emancipação, Professores.

ABSTRACT

The problematic of this work is centered upon the issue “quality” of Education by establishing a reflection about the implementation of educational policies, mainly the ones which involve the Teacher Formation and the Teaching Profession Appreciation, the political struggles and ideologies in order to achieve the aimed results. For this, I carry out a study on the educational policies and the transformations in the area, starting from the First Republic, emphasis on the 1930s onwards, thinking about the relations, the conflicts and interests during the governments that succeeded. Also, I discuss the process of teachers’ organization which was increased starting from the second half of the 1970s, due to life and work conditions that the class was submitted, which were neither able to achieve the objective of the Education with “quality” for the population at large, nor to appreciate the professional of the Education, despite the discourses in favor of Education with “quality” and the implementation of the 1961 and 1971 Directive and Base Laws (Brazilian educational law) as well as the 1962 Education National Plan.

The 1990s were established as the decade of the Education, a moment when several countries committed themselves to the Education for all. To evaluate this decade in educational terms, the Department of Education (MEC), among some entrepreneurs and government representatives, elaborated, in the year 2004, a document titled “Education for All” and the House of Representatives elaborated another, in the year 2004, titled “Technical Evaluation of the Education National Plan”. I analyze these two sources to perceive the view of the people involved in the elaboration of these documents concerning the Education and how they perceive the advances and retrogresses in the area.

One of the fundamental institutions for the implementation process of the Education with “quality” is the labor union. I study their acting for the consolidation of this project, the limits and challenges that they will face in these current days.

My objective was to demonstrate that besides the term “quality” in Education covering several aspects, the labor union, the government and entrepreneurs don’t converge for the conception and direction of a really emancitory Education. By dealing with teachers’ testimonies, I pointed out that the Education by itself does not constitute of decisive and central elements of society’s changes, whether in terms of economy, work or social relations.

Keywords: Education, Quality of Life for all, Emancipation, Teachers

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 12

CAPÍTULO I
A Educação brasileira das décadas de 1950 a 1990 21

CAPÍTULO II
Novo (ou reformado?) paradigma educacional: Planos e propostas para a Educação 87

CAPÍTULO III
Sindicato dos professores: Limites, perspectivas e desafios 149

CAPÍTULO IV
Qualidade da Educação: Fala professor.... 197

CONSIDERAÇÕES FINAIS 227

SIGLAS 231

FONTES 233

BIBLIOGRAFIA 240

ANEXOS 256

Apresentação

A Educação é considerada um poderoso instrumento para um rápido crescimento econômico e para a mobilidade individual. Como fonte de produtividade, implica a pretensão de que a sociedade pode beneficiar-se mostrando-se capaz de tirar vantagem da dinâmica da sociedade capitalista. Portanto, mais educação, mais produtividade e uma melhor posição social para o trabalhador. Partindo dessa premissa, a Educação é considerada comumente como importante meio impulsionador da transformação social.

O sistema produtivo avançou nos países industrializados, tanto nos desenvolvidos como nos em desenvolvimento, graças ao atual estágio das tecnologias, e o trabalhador, em vários aspectos, saiu ganhando e poderá ganhar devido ao conhecimento historicamente acumulado e ao investimento em sua formação. O período do início da revolução industrial foi uma época em que as competências necessárias ao trabalhador eram mínimas, e sua jornada de trabalho não era regulamentada em Lei. Para apertar parafusos em uma linha de montagem esfumaçada por dezesseis ou vinte horas por dia, em repetição incessante, era apenas necessário alguém que soubesse ler, às vezes, nem isso. O desenvolvimento do capitalismo, neste novo século, exige habilidade e conhecimento do trabalhador muito maior o que, de certa forma, obriga-o a sempre estar estudando. Nesse sentido, negar a importância da Educação formal[1], equivaleria a negar a importância das necessidades fisiológicas na vida dos trabalhadores, como alimentação, vestimentas, abrigo etc.

Sempre ouvi a retórica da importância da Educação, fosse dos meus pais, amigos, mídia ou das instituições empregadoras, e eu mesma acreditava e acredito em sua importância, senão não faria sentido eu estar estudando ainda hoje.

Essa questão passou a tornar-se preocupação quando, no ano de 1994, ingressei na escola pública municipal e, no ano de 2000, na escola pública da rede estadual. Incomodava-me a discrepância entre as ações atribuídas à Educação pelo poder público e pelos profissionais das organizações escolares.

O sentido que vários setores atribuem à Educação coincide com as noções mais recorrentes na opinião pública, qual seja, localizar a Educação numa posição central como fator de mudança social, e, posso dizer, como fator exclusivo. Mas as ações Governamentais, a burocracia escolar, profissionais da Educação, sindicato e comunidade em geral não

[1] Chama-se Educação formal a que é ministrada formando parte do Sistema de Educação oficialmente reconhecido, com estrutura e organização pelos organismos competentes e cujos produtos (aprendizagem ou desempenhos alcançados pelo aluno) são verificados por meio de avaliação e legitimados por diplomas ou certificados.

conseguiam alcançar o objetivo final da busca da “qualidade” da Educação, poderiam até ter a intenção, mas essa intenção acabava frustrada.

Do ano 1994 até 2003, minha experiência se restringiu ao setor administrativo, pois atuava como oficial administrativo na escola. Por mais que o profissional que não atua diretamente em sala de aula esteja integrado aos problemas vivenciados pela escola, são os professores que conhecem mais de perto as dificuldades que se apresentam no dia a dia em relação à integração professor-aluno, comunidade, como está se processando e efetivando o processo ensino-aprendizagem. Portanto, nesse período, meu papel era mais de coadjuvante dos acontecimentos vivenciados nas questões pedagógicas, como, por exemplo, atividades que envolviam os professores e alunos, a relação da comunidade com a escola, evasão e reprovação de alunos, o não comparecimento de professores na escola, do que protagonista. Mas exercendo ainda essa função, foi que começaram a preocupar-me algumas questões. As frustrações de muitos professores que não conseguiam efetivar de forma substancial a aprendizagem de seus alunos e que se sentiam desmotivados, pois, a cada reunião, a escola, e, em contrapartida, o professor eram culpabilizados por essa situação. Eram vários motivos expostos: A metodologia de ensino que não estava adequada, a má formação do professor, a falta de material didático adequado, a falta ou o mau planejamento das aulas, ou a indisciplina dos alunos, que não mostravam interesses pelas aulas ministradas. Muitas vezes, na minha ignorância e pouca experiência na Educação, cheguei a considerar que os professores reclamavam demais e não tinham consciência política. Estavam insatisfeitos com os salários, mas, quando o sindicato convocava para assembleia ou movimento grevista, não participavam. A minha concepção na época era de que o professor, como profissional, deveria ser engajado, e minha concepção de engajamento era a de participação direta nos sindicatos, pois, só assim, eles conseguiriam a transformação e melhoria nas condições de trabalho e na Educação e consequentemente para sociedade em seu todo.

No ano de 2000, minhas “verdades” começaram a ser por mim reelaboradas e questionadas. Foi o ano em que conclui a licenciatura e o bacharelado em História. O curso contribuiu para pensar o processo histórico como algo que é construído coletivamente num processo contínuo de mudanças e permanências, semelhanças e diferenças, e que pensar os trabalhadores em sua experiência diária, sejam professores ou outra categoria, envolvia interesses conflitantes e complexos, e suas ações não eram determinadas de forma mecânica.

A escola é formada por professores e demais profissionais que têm expectativas, interesses, necessidades e valores diferenciados, que se apresentam como formas

diversificadas de resistências e de conformação. Nesse sentido, a transformação em que tanto pensava que a escola era responsável, não passaria necessariamente pelo engajamento sindical e político, mas aconteceria diariamente, nas salas de aula, na comunidade, nos encontros extrasalas.

Nesse mesmo ano, comecei a trabalhar na rede estadual de ensino, ensino fundamental e médio, e no ano de 2003, transpus, por meio de concurso público, meu cargo administrativo para o cargo de professora. As experiências diárias como professora aumentavam minha preocupação no sentido de pensar como a escola iria resolver os problemas sociais que se agravam a cada dia. Seria responsabilidade exclusiva dela e de seus profissionais dar esperança de dias melhores para esses estudantes? Por que a escola, por mais que tenha profissionais capacitados não está conseguindo suprir ou alcançar a expectativa de "qualidade" em Educação para governantes, empresários e para comunidade? Qual o conceito de "qualidade" de Educação e a função da escola para esses setores com interesses tão diferenciados? E a participação dos professores nos sindicatos, poderia levar essa instituição a conseguir promover uma educação com qualidade? Essas questões se forjaram na minha experiência e na reflexão diária sobre meu trabalho e dos meus colegas. THOMPSON (1981:16) contribuiu para pensar a experiência em relação permanente:

> *"(...) a questão que temos imediatamente à nossa frente não é dos limites da experiência, mas a maneira de alcançá-la, ou produzi-la. a experiência surge espontaneamente no ser social, mas não surge sem pensamento. Surge porque homens e mulheres (e não apenas filósofos) são racionais, e refletem sobre o que acontece a eles e ao seu mundo. Se tivermos de empregar a (difícil) noção do que o ser social determina a consciência social, como iremos supor que isso se dá? Certamente não iremos supor que o ser está aqui, como uma materialidade grosseira da qual toda idealidade foi abstraída, e que a consciência (como idealidade abstrata) está ali. Pois não podemos conceber nenhuma forma de ser social independentemente de seus conceitos e expectativas organizadores, nem poderia o ser social reproduzir-se por um único dia sem o pensamento. O que queremos dizer é que ocorrem mudanças no ser social que dão origem à experiência modificada: e essa experiência é determinante, no sentido de que exerce pressões sobre a consciência social existente, propõe novas questões e proporciona grande parte do material sobre o qual se desenvolvem os exercícios intelectuais mais elaborados. A experiência, ao que se supõe, constitui uma parte da matéria prima oferecida aos processos do discurso cientifico da demonstração. E mesmo alguns profissionais atuantes sofreram, eles próprios experiências".*

Aquele professor que eu imaginava existir de forma uniforme, como se todos, em suas práticas sociais, no trabalho, na vida pessoal, nas condições que lhes eram impostas para continuar sua formação pudessem ter os mesmos objetivos, o mesmo olhar sobre a Educação, não era possível existir, e, por isso mesmo, empreender um trabalho nesse campo, para mim, tornou-se mais que um desafio. Também senti uma necessidade de entender o dinamismo da Educação e compreender por que vários setores não convergiam para um sentido único de Educação de "qualidade". Mesmo com os esforços governamentais, desde a primeira Lei de Diretrizes e Bases no ano 1961 e o primeiro Plano Nacional de Educação ano de 1962, as transformações no setor produtivo, (fazendo com que empresários sentissem a necessidade de uma força de trabalho mais qualificada), e os profissionais ligados à Educação terem mais anos de estudos dedicados à sua formação, a Educação neste novo século não consegue dar repostas satisfatórias aos anseios da sociedade em geral.

Para SANFELICE (2007:203), política educacional é uma modalidade de política social, *a expressão política social, está ligada a uma certa maneira de conceber, organizar e operar a administração da coisa pública"*, e ela depende da estrutura política e esta depende do contexto global no qual está inserido. Dessa forma, passa-se a dar maior importância *à educação como um instrumento para o desenvolvimento* (SAVIANI, 1999:02).

Assim, partindo da concepção de Educação como prática social, uma atividade humana que se define nos múltiplos espaços da sociedade, na articulação com os interesses econômicos, políticos e culturais dos grupos ou classes sociais, é que senti a necessidade de empreender a pesquisa em História da Educação. Hoje, ela não é apenas legislação e administração, é História de instituições, de leitura, de professores, de disciplinas, de didáticas, de métodos, de políticas, da relação professor-aluno, da cultura escolar etc. SANFELICE (1999:47) expõe a importância da História da Educação nos seguintes aspectos:

> *"É fundamental estudar a história da educação, atentando-se para alguns pontos fundamentais no que se refere ao papel desempenhado pela Educação nas diferentes organizações da sociedade: a relação entre Estado e sociedade civil, o papel do Estado e sua representatividade, o modelo educacional desenvolvido para os trabalhadores e o modelo desenvolvido para as elites e o ideal de homem cidadão. O estudo da História deve possibilitar compreender as relações de poder e os mecanismos de exclusão que se produz e reproduz em determinados contextos sociais, para alavancar mudanças que possibilitem a superação das condições sociais".*

Para entender a estrutura e o funcionamento da Educação Básica no final do século XX e início do século XXI, que possibilitasse a compreensão do sentido do conceito de "qualidade" em Educação para os agentes governamentais e os interesses divergentes e convergentes, se fez necessário um estudo das políticas educacionais implementadas a partir da segunda metade do século XX, e as ideologias e interesses políticos e econômicos de cada grupo/partido que estava no poder e como as ações governamentais estabeleceram relação direta com o processo de organização em movimentos sindicais dos professores e as difíceis condições de trabalho a que foram submetidos no período. Esse estudo eu empreendo no primeiro capítulo, intitulado "*A Educação brasileira das décadas de 1950 a 1990*". Apesar da delimitação do período no primeiro capítulo, para entender o processo de elaboração e consolidação da primeira Lei de Diretrizes e Bases (LDB) no ano de 1961 e o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), no ano de 1962, tive que, em vários momentos do texto, retroceder, reportando-me às Constituições anteriores para interar-me sobre os interesses que envolviam a Educação e os avanços a ela pertinentes. Para entender as reformas, além de analisar alguns itens das Constituições Federais de 1934, 1937 e 1946, as LDBs dos anos de 1961 e 1971, e os PNE do ano de 1962, minha fundamentação teórica partiu de autores que se dedicam à História da Educação, formados em várias áreas do conhecimento (História, Educação, Filosofia, Ciências Sociais etc.), como Alberto Aggio, José Willingotn Germano, Maria Luisa Santos Ribeiro, Otaíza de Oliveira Romanelli, Dermeval Saviane, Claus Offe, Luiz Antônio Cunha, entre outros, e contribuíram para perceber as contradições, avanços e atrasos da legislação educacional.

O MEC elaborou um documento, no ano de 2000, intitulado *"Educação para Todos: Avaliação da década"* e Câmara dos Deputados preparou um relatório, no ano de 2004, denominado *"Avaliação técnica do Plano Nacional da Educação"*. O primeiro com o objetivo de avaliar a década de 1990 em relação aos resultados educacionais alcançados pelo Brasil e que seria encaminhado à UNESCO, demonstrando o avanço da educação no país desde a realização da Conferência de Jomtien[2], Tailândia no ano de 1990. O segundo, resultado da Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, que prevê no seu art. 3º que: *"A união, em articulação com os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade Civil,*

[2] Nome genérico dado à conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada "Conferência Mundial sobre Educação para Todos", cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a UNESCO e a UNICEF, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs).

procederá avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional da Educação[3]*".* No segundo capítulo, que denominei *"Novo (ou reformado?) paradigma educacional: Planos e propostas para a Educação"*, problematizo a visão dos representantes dos empresários, no tocante à função da Educação, e o conceito de "qualidade" de Educação, utilizando como fonte o documento elaborado pelo MEC *"Educação para Todos: Avaliação da Década"*, o qual teve como signatários representantes desse setor. Os discursos e ações dos empresários e/ou seus representantes quanto à oferta da Educação com "qualidade" atendem aos interesses desse segmento e os representam.

Para compreender as mudanças de posicionamento quanto à função da Educação e os motivos desses novos posicionamentos, fez-se necessário discutir como, no auge da implantação do modo de produção do modelo fordista no Brasil, a elite política e empresarial se colocava quanto às ações no campo educacional e, à medida que esse modelo não atendia mais à dinâmica do capitalismo nacional e internacional, também transformava a retórica do que é "bom" ou "ruim" na Educação.

O documento elaborado pela Câmara dos Deputados no ano de 2004, importante instrumento para avaliar as ações que foram concretizadas em determinado período em vários âmbitos da Educação, limitou-se a reproduzir os objetivos e metas elaborados a partir do Plano Nacional da Educação do ano de 2001. Por esse motivo, a análise dessa fonte se limitou ao capítulo número cinco que recebeu o título de *"O PNE e a Valorização do Magistério da Educação Básica"*. Nessa parte, também é reproduzida as metas e objetivos que estão contidos no Plano Nacional da Educação do ano 2001. Porém seu signatário reconhece a necessidade de se fazer cumprir a Lei nº 9424 de 1996 e que foi ratificada na Lei, que instituiu o PNE de 2001, que trata dos Planos de Carreira, para tentar resolver o problema dos baixos salários da categoria, mas não tem dados para avaliar em que medida essa Lei está sendo implementada nos Estados e Municípios brasileiros. Nessa parte do documento, também é exposto o sentido de "qualidade" de Educação e qual direção deve ser seguida para alcançá-la, ligada, principalmente, ao investimento em formação do professor.

No terceiro capítulo, intitulado *"Sindicato dos professores: limites, perspectivas e desafios",* pergunto se o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sind-UTE, no período de sua fundação até o final do século XX, atuou na busca de uma Educação de "qualidade" e em que estava fundamentada essa busca e se suas plataformas reivindicativas estavam conformadas a propostas dos Governos e dos Organismos Internacionais,

---

[3] http://www.planalto.gov.br.ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em maio/2007.

problematizando os motivos que estão levando, apesar da importância da instituição, à falta de crédito perante os profissionais que atuam na Educação. Utilizo, como fonte, a Revista do Sind-UTE, elaborada no ano de 2006, em comemoração aos 25 anos de existência do sindicato, Boletins informativos elaborado pelo Sind-UTE, jornal do Sind-UTE, *site* http://www.sindutemg.org.br, algumas matérias do jornal "Correio de Uberlândia, que deram cobertura ao movimento grevista dos professores, e folha de pagamento do Estado de Minas Gerais fornecida por uma professora da rede estadual de ensino.

O último capítulo: *"Qualidade da Educação: Fala professor..."* tem como fonte exclusiva a fonte oral. Estabeleci um diálogo com alguns professores, problematizado a questão da "qualidade" da Educação, o que pensam e esperam da Educação Básica e qual o olhar sobre o sindicato que os representa. Minha intenção foi sair do suposto corrente que os professores, quando tratam da questão da "qualidade" da Educação, só pensam sobre suas condições salariais, não vislumbrando a escola num aspecto político, econômico e social mais abrangente e que a escola e o professor por si só conseguirão implementar uma Educação de "qualidade" seja em qual concepção for.

Não foi fácil selecionar professores e professoras para entrevistas. Comecei em junho de 2009 e, a partir daí, por meio de uma rede de relações, os profissionais entrevistados indicaram outros colegas. A grande maioria negou-se a dar entrevistas, fosse por pouco tempo disponível, por motivos pessoais ou por não quererem se expor. Eu mesma dispensei vários professores que se propuseram a conversar na escola onde trabalhavam, no horário denominado módulo II, pois, nesse momento, o professor está fora da sala de aula. Acredito que a escola é um ambiente mais propício para interferências externas no momento da entrevista, como a direção da escola, por exemplo. Por isso, todos os diálogos foram realizados na casa de cada entrevistado, este foi um dos critérios que estabeleci. Os outros critérios foram: professores em início de carreira (01 a 05 anos de experiência), professores com experiência em sala de aula, em média 13 anos e professores com expectativa de aposentadoria. Professores formados em áreas do conhecimento diversificadas. Também escolhi professores que atuavam na rede municipal, estadual e particular de ensino da Educação Básica.

As fontes orais me permitiram o conhecimento e a compreensão de valores sociais, educacionais e de comportamentos dos professores entrevistados que não permitem generalizações para todos os professores da rede pública. Essa pequena abordagem fornece pistas para pensar a importância do agir em sala de aula, seus limites e possibilidades para

alçar vôos mais altos no tocante à Educação numa sociedade tão limitada em termos de "qualidade" de vida em geral que dificulta o trabalho do professor.

Esse trabalho além de ser fruto das preocupações da minha realidade, tem a intenção de contribuir para avançar na discussão do tema "qualidade" da Educação e apontar que os caminhos até agora percorridos dificilmente conseguirão implementar uma Educação emancipadora de forma plena.

1º Capítulo

A Educação brasileira das décadas de 1950 a 1990

O novo padrão de acumulação capitalista, a difusão dos novos processos produtivos, a revolução da ciência e da tecnologia, os novos locais de tomada de decisão, a incidência da mídia na ressignificação dos valores e dos comportamentos colocaram em questão o papel da escola. A nova cultura, decorrente da hegemonia dos valores de mercado, incide sobre a organização, sobre os objetivos e, portanto, sobre o papel da escola. Mas se, a começar da década de 1990, e com maior força na entrada do século XXI, verificamos o estabelecimento de um currículo hegemônico que expressa, ainda, mesmo com a forte pressão da população brasileira e os conflitos de interesses, as vontades e os interesses dominantes, como se estabelecia e se concretizava, então, o sistema educacional, a partir do final do século XX? A organização do ensino público, a adoção da obrigatoriedade de estudos, a concepção que órgãos governamentais tinham do sistema escolar e quais seus objetivos e metas para os diferentes segmentos sociais brasileiros e quais resquícios ou consequências para a educação nos dias atuais das ações governamentais implementadas desde, principalmente, da Primeira República, moldaram a escola que temos hoje. Este capítulo estabelece uma reflexão à luz das transformações históricas no que se refere à educação brasileira, buscando evitar explicações mecanicistas, que podem apresentar os educadores e a sociedade como vítimas de forças históricas incontroláveis, e também isentá-los de qualquer responsabilidade. Partimos do pressuposto de que, dentro das determinações do processo histórico, há sempre jogos de interesses e relativa margem de liberdade nos lados envolvidos nas políticas públicas de educação.

Apesar das profundas “transformações” que a sociedade brasileira atravessou a começar da segunda metade do século XX, alguns problemas fundamentais ainda não foram resolvidos. De 1980 em diante, assistimos a grandes mudanças no campo econômico, social e político e da cultura. A virada do milênio trouxe junto esperanças, mas também frustrações. Esperanças porque, graças, principalmente, à evolução científica e tecnológica, o mundo apresenta-nos com uma riqueza de possibilidades nunca antes imaginadas. Frustrações porque ainda persistem formas de organização na Educação que tentam solucionar os problemas de uma sociedade competitiva e seletiva e não consegue apresentar alternativas para o modelo de sociedade existente. Homens e mulheres adultos, crianças e jovens, ainda estão sendo alijados de uma Educação emancipadora e que lhes dêem ferramentas, para além de se

incluírem plenamente na sociedade atual, também proporem transformações para o modelo colocado como única alternativa possível.

Aprimorar a qualidade da educação tornou-se prioridade e, neste aspecto, o papel dos professores é primordial. Os organismos internacionais, como o BIRD, UNESCO e Banco Mundial estão focalizados sobre as reformas que podem contribuir para aprimorar a seleção de professores mais bem qualificados[4] nas escolas e universidades, sobre a formação prévia ao emprego, para transformá-los em agentes eficazes de transmissão do saber, e sobre a formação contínua, para manter suas competências e interesses por uma constante valorização.

Baseando-se nesse pressuposto, cada sociedade organiza o sistema educacional de acordo com a concepção de mundo da classe dominante de cada época, dos jogos de interesses, das lutas sociais, das pressões de setores da sociedade com interesses em comum. Nesse caso, a educação se expressa por intermédio do poder legislativo, que cria as leis, e do poder executivo, que as põe em prática. Portanto, a política educacional pode ser identificada por meio das leis, dos regulamentos, do planejamento educacional. Para se explicitar o significado possível da educação no novo milênio, suas transformações e significados para nossa sociedade atual, vamos retomar rapidamente a história política educacional a partir da Proclamação da República no país.

Desde 1889, vem se intensificando a discussão sobre a educação, e suas lacunas ganham maior visibilidade. Anísio Teixeira (1999:80) afirma que:

> *(...) No período republicano, ab initio, já podemos encontrar os germes de que agora vem ocorrendo em toda a federação. Com efeito, as primeiras grandes contradições nacionais entram a revelar-se. Num país conservado em subdesenvolvimento colonial, começam a circular ideias provenientes dos países de maior desenvolvimento. A elite de formação estrangeira fala em todas as reivindicações típicas dos países de estrutura, mais ou menos, democrático-capitalista, sem refletir, entretanto, que tais reivindicações somente seriam possíveis com o enriquecimento. A educação popular, livre e gratuita, era uma consequência direta do individualismo e do sucesso econômico, multiplicado, embora individual ou privado, e o Brasil não tinha condições nem para uma nem para outra coisa.*

[4] Conforme a época tratada e os agentes envolvidos o conceito de "qualidade", assim como as competências que um professor deve ter para ser considerado qualificado, muda seu conteúdo. Esse assunto é tratado no capítulo dois.

Existiam os poucos “colégios” secundários para a classe abastada, poucas escolas superiores profissionais para esta mesma classe[5] e um ensino primário disperso e de proporções reduzidas, que não atendia a uma parte substancial da população.

Para TEIXEIRA, depois da Primeira Grande Guerra Mundial, os aspectos ligados à Educação ganhavam maior fôlego, e intensificava-se a discussão entre os dirigentes nacionais, mas ainda não havia grandes mudanças. A partir desse período tivemos modesta exaltação da consciência pública e lançamos as bases de um sistema dual de educação: a escola primaria e profissional para o povo e a escola secundária e superior para a elite. O primeiro constituiria o sistema público; o segundo, o privado, dado por concessão pública, mas para ser mantido por meio de recursos privados. Os que quisessem que lhe pagassem o custo.

Nesse mesmo momento, o Brasil passava por várias transformações nos setores: político, econômico e social, e essas transformações não ficaram despercebidas na educação. Nessa época, a discussão sobre a alfabetização brasileira, que possibilitaria alcançar o progresso necessário para consolidação definitiva da República com desenvolvimento, ganhava maior visibilidade.

A República compreendida entre 1898 a 1919 foi a expressão quase exclusiva do governo dos grandes fazendeiros de café e do predomínio dos dois Estados mais poderosos da federação, São Paulo e Minas Gerais.

Com a eclosão da Primeira Guerra Mundial, o Brasil, que tinha sua economia voltada para o mercado externo passava por um período de transformações. A guerra desorganizou o mercado internacional, o que trouxe dificuldades para os fazendeiros exportarem seu produto, contribuindo para que o preço do café entrasse em declínio. Para resolver essa situação, o Governo adotou, mais uma vez, a política de valorização do café, entre 1917 e 1920, política esta adotada desde o governo de Rodrigues Alves (1902-1906), denominada Convênio de Taubaté.

Essas ações impediam, até então, o desenvolvimento da indústria nacional que não contava com o apoio governamental e nem das elites cafeeiras.

Contraditoriamente, os lucros auferidos com a produção cafeeira e as dificuldades a que o setor estava constantemente submetido, como, por exemplo, dependência das oscilações do mercado internacional, fizeram com que os cafeicultores reinvestissem seus lucros,

---

[5] O ensino brasileiro, até então, era um ensino quase só para a camada mais abastada da sociedade. Não era um ensino para o trabalho “braçal”, nem para atender a população em geral, mas para cultivar o homem para que se ilustrasse nas artes de falar e escrever a fim de atuar nos leves e finos trabalhos sociais e públicos. TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

diversificando o seu capital, dando origem a um lento e tímido processo de formação da indústria nacional, caracterizada por indústrias de bem de consumo não duráveis[6]. Segundo OLIVEIRA (2007:20), *a expansão da economia através de produtos para exportação, entre 1850 a 1920, como café e borracha, açúcar, algodão, fumo, cacau, mate couro e charque, gerou progresso econômico geral e, como consequência, crescimento do mercado interno.*

Portanto, o período foi caracterizado mais como de transformação para o Brasil do que de crise propriamente dita. A Primeira Grande Guerra foi determinante para a consolidação da indústria brasileira. O Brasil, como exportador de matéria-prima, sofreu com a diminuição das exportações e não conseguia comprar bens manufaturados e maquino-faturados como antes do advento da guerra. Em resposta a essa situação, os produtos industrializados importados foram substituídos pelo produto nacional, aquecendo, mesmo que timidamente, o crescimento da indústria nacional.

Concomitantemente à urbanização (incipiente), tornava-se importante a reorganização espacial da cidade, com a abertura de ruas, praças, avenidas calçadas e construção de prédios. Assim como a cidade fazia-se importante no cenário político, para muitos administradores públicos, essencial também era pensar num sistema educacional que atendesse a essa nova dinâmica social.

É nesse movimento, de embate de forças, interesses políticos e econômicos que podemos compreender e analisar a legislação educacional, reconstituindo as distintas e singulares maneiras pelas quais os grupos hegemônicos refletem, propõem e atuam na educação, e como é a apropriação do debate teórico pelo lugar social. Conforme Anísio Teixeira (1999:345),

> *Não se pode descrever e analisar a educação no Brasil sem ter em vista as suas conexões com a cultura e a sociedade brasileiras. Tratá-la como se fosse um serviço adicionado à sociedade, cuja qualidade, extensão e distribuição caberia apreciar, não seria, por certo, inútil, mas deixaria de lado a explicação do porquê é o que é e se distribui como se distribui. A qualidade, o conteúdo e a distribuição da educação são determinados pelas condições sociais e culturais e revelam formas e modos de atingir e preservar objetivos e valores, nem sempre expressos, mas importantes e queridos da organização existente.*

[6] Para saber sobre a estrutura produtiva da indústria de transformação no Brasil a partir do início do século XX, ver: HARDMAN, Francisco Ioot; LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil.* São Paulo: global, 1982.

Se pensarmos o Brasil que antecede a promulgação da Constituição de 1934, e mesmo depois da promulgação, podemos entender por que a Constituição de 1934 dedicou apenas duas páginas para tratar da Educação de forma generalizada, e o plano de educação foi apenas citado.

Até o ano de 1930, vigorava no Brasil a República Velha. Caracterizado por uma forte centralização do poder e a aliança política entre São Paulo e Minas Gerais, esse período político se sustentou na economia cafeeira e mantinha vínculos com grandes proprietários de terras. Por meio de um acordo político que se estabelecera entre esses dois estados, acontecia um revezamento entre os presidentes apoiados pelo Partido Republicano Paulista (PRP), de São Paulo, e o Partido Republicano Mineiro (PRM), de Minas Gerais. A partir da década de 1920, começaram a surgir, no cenário nacional, alguns fatores sociais e políticos que contribuíram decisivamente para o declínio e a derrocada da República Velha. As transformações econômicas e sociais, a eclosão de revoltas e levantes militares, o crescimento das camadas sociais urbanas, além do acirramento dos conflitos políticos, devido à progressiva divisão das oligarquias dominantes, formaram o conjunto de fatores que provocaram o movimento que possibilitou a ascensão de Getúlio Vargas no cenário político nacional. O problema se exarcebou quando, em 1929, chegou ao fim o governo do presidente Washington Luis Pereira de Sousa. O PRM indicou o nome de Antônio Carlos de Andrada, no momento governante de Minas Gerais. O presidente Washington Luis apoiou a candidatura de Júlio Prestes, paulista, que defendeu a oligarquia cafeeira frente à crise mundial da primeira Grande Guerra e a depressão de 1929. O partido mineiro, então, anunciou que iria apoiar o nome da oposição e, aliando-se ao Rio Grande do Sul e à Paraíba, lançou o nome de Getúlio Vargas[7].

O candidato paulista venceu as eleições, no entanto antes de sua posse, alegando fraudes eleitorais, a Aliança Liberal, com a ajuda de grupos insatisfeitos com o Governo, a burguesia industrial, o operariado, depôs Washington Luis, e o poder foi passado para Getúlio Vargas. Para ROMANELLI (2001):

> *"(...) o que se convencionou chamar Revolução de 1930 foi o ponto alto de uma série de revoluções e movimentos armados que, durante o período*

[7] Nos primeiros anos do século XX, o Brasil ainda era a República que se denominava "República café-com-leite". Do poder dos fazendeiros do café à Revolução de 1930, que inaugurou a "Era Vargas" e marcou o início de profundas transformações. para saber sobre o período denominado "República Velha", ver: - BERTOLLI FILHO, Cláudio. República Velha e a Revolução de 30. São Paulo: Ática, 2003. – NOVAIS, Fernando A.; SEVCENKO, Nicolau. *História da vida privada no Brasil. V.3.* São Paulo: Companhia das letras, 1998. – CARONE, Edgar. *A Primeira República (1889-1930): texto e contexto.* Rio de Janeiro: DIFEL, 1976.

> *compreendido entre 1920 e 1964, se empenharam em promover vários rompimentos políticos e econômicos com a velha ordem social oligárquica".*

Esses movimentos caracterizaram-se pelo reajustamento constante dos setores novos da sociedade com o setor tradicional. Para a autora, a crise se acentuou, quando a política econômica do Governo, que visava proteger os preços do café no mercado internacional, já não pôde ser sustentada, em razão das bases sobre as quais se vinha processando. A crise econômica mundial de 1929 tirou do governo a possibilidade de continuar a obtenção dos financiamentos para a compra de estoque de café. Segundo a autora, a saturação do mercado mundial acabou acarretando a queda de novas exportações de café, ao mesmo tempo em que a crise fez cessar a entrada de capitais (2001:48):

> *"Em 1929, as economias mundiais autônomas tentaram transferir para os países economicamente dependentes os efeitos da crise mundial. E o Brasil foi atingido, ficando entregue à sua própria sorte para resolver os problemas que lhe vinham de fora e que se complicavam com o aspecto agudo que lhe acarretava a crise de superprodução do café. No entanto, ele conseguiu emergir da crise, utilizando amplamente seus próprios recursos.*

A acumulação de capital advinda do setor agrário e a ampliação crescente do mercado interno possibilitaram a que o Brasil caminhasse para o desenvolvimento industrial. Acelerou-se a imigração[8] e desenvolveu-se também o trabalho assalariado. Emergiu uma nova classe, o operariado.

Getúlio Vargas, ao tomar o poder em 1930, criou novos Ministérios, como o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e o Ministério da Educação e Saúde. Também instituiu a lei da sindicalização, que vinculava os sindicatos indiretamente, por meio da Câmara dos Deputados, ao Presidente.

Num país onde estava crescendo a industrialização e a urbanização, aumentava, a cada dia, o número de operários que reivindicavam melhores condições de trabalho e participação política. Graças às pressões dos trabalhadores, que passaram a exigir mudanças nas relações trabalhistas, é que houve, com Vargas, alguns avanços na legislação trabalhista, por meio do estabelecimento da Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT).

---

[8] Para saber sobre o processo de imigração no Brasil, ver: - CARNIER JÚNIOR, Plínio. *Imigrantes: viagem, trabalho e integração.* São Paulo: Editora FTD, 2000. – OLIVEIRA, Lucia Lippi. *O Brasil dos imigrantes.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001. – SOUZA, Wlaumir Doniseti de. *Anarquismo, estado e pastoral do imigrante: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina.* São Paulo: Ed. UNESP, 2000;

Em 1931, Getúlio Vargas derrubou a Constituição brasileira de 1891, centralizando o poder em suas mãos. Ele acabou com a autonomia dos Estados nomeando interventores, causando insatisfação em grande parte dos Estados brasileiros.

Em São Paulo, foi organizada uma revolta armada[9] para exigir, entre outras reivindicações, a criação de uma nova Constituição. Sem adesão de praticamente nenhum outro Estado ao lado de São Paulo, Getúlio Vargas conseguiu reprimir a rebelião paulista, mas teve que aprovar a Constituição de 1934. Vargas convocou a Assembleia Constituinte em 1933, e, em 16 de julho de 1934, a nova Constituição foi promulgada, trazendo novidades como: o voto secreto e o voto feminino, voto obrigatório para maiores de 18 anos; criação da Justiça do Trabalho e a Justiça eleitoral[10], proibição do trabalho infantil entre outras.[11]

No tocante à Educação, a Constituição promulgada por Vargas, em 1934, rezava que:

> *Título V / Capítulo II:*
> *Art. 148: Cabe à União, aos Estados e aos Municípios favorecer e animar o desenvolvimento das ciências, das artes, das letras e da cultura em geral, proteger os objetivos de interesse histórico e o patrimônio artístico do País, bem como prestar assistência ao trabalhador intelectual.*
>
> *Art. 149: A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana.*
>
> *Art. 150 – letra (a): fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo território do Pais.*

A Constituição de 1934 não fixou os objetivos, os meios e as condições de planejamento por intermédio dos quais o poder público pudesse coordenar os esforços da

---

[9] Para saber sobre a Revolução Constitucionalista de 1932, ver: BEZERRA, Holien Gonçalves. *O jogo do poder: Revolução Paulista de 32.* São Paulo: Moderna, 1990.

[10] Em sua trajetória, Vargas aproveitou-se de circunstâncias favoráveis para instalar o processo de industrialização, urbanização da sociedade brasileira com a criação de diversos órgãos públicos. Dessa forma, acentuou a centralização política e administrativa, criando um Estado intervencionista e estimulando os ideais nacionalistas, sobretudo, quando investia em áreas estratégicas e na indústria de base. Para ler sobre a Era Vargas: D'ARAÚJO, Maria Celina Soares. A Era Vargas. 2º ed. São Paulo: Editora Moderna.
GOMES examina a luta dos trabalhadores brasileiros pelos direitos sociais e pelo exercício da cidadania como a ação do Estado na formulação e implementação de medidas para garanti-los legalmente. GOMES, Ângela Castro. *Cidadania e Direitos do trabalho.* São Paulo: J. Zahar, 2002. – GOMES, Ângela Castro. *Burguesia e trabalho: política e legislação social no Brasil, 1917-1937.* Rio de Janeiro: Campus, 1979.

[11] Para ler a Constituição de 1934 na íntegra acesse:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm, acesso mar./2007.

nação no campo educativo, e somente em 1961 se concretizou o Primeiro Plano nacional de Educação. Portanto o art. 150 – letra "a" se tornava letra "morta" em nossa Constituição.

No entanto Vargas criou, ainda no Governo Provisório, em novembro de 1930, o Ministério da Educação e Saúde Pública. Diante da transição de uma sociedade fundada em uma economia agroexportadora para uma sociedade urbano-industrial (mas, sem mudar a estrutura fundiária do País), com base num processo de desenvolvimento econômico e social orientado por um Estado Nacional intervencionista, centralizador, corporativista, o Governo se deparou com a importância de enfrentar a questão social, dentre elas, a educação.

Para o Governo, um dos pilares da construção de uma sociedade moderna seria a reestruturação do ensino nacional.

O Ministério da Educação e Saúde Pública foi criado no mesmo mês[12] que o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio. Vargas, diante das pressões dos trabalhadores e com o intuito de aumentar o apoio popular, ratificou várias leis beneficiando os trabalhadores como férias, décimo terceiro e salário mínimo, o que lhe conferiu o título de "pai dos trabalhadores". Todavia, quando verificamos a Constituição promulgada em 1934, não havia dispositivos que regulamentassem a carreira dos professores e planos para valorização da profissão docente. No Título V / Capítulo II / Art.: 158:

> *"§2º Aos professores nomeados por concurso para os institutos oficiais cabem as garantias de vitaliciedade e de inamovibilidade nos cargos, sem prejuízo do disposto no Título VII. Em casos de extinção da cadeira, será o professor aproveitado na regência de outra, sem que se mostre habilitado".*

Um dos agentes principais, entre outros, para construção de um ensino de inclusão e qualidade são os professores e, para tanto, tem que haver investimentos no profissional que atua na educação. Entretanto, a Constituição do ano de 1934 não criou mecanismos consistentes para viabilizar investimentos na formação e carreira dos professores. Apesar de a Constituição prever a criação de um Plano Nacional, não estabeleceu a obrigatoriedade de prazo para sua posterior formulação e aprovação. Dessa forma, os parâmetros a serem seguidos para garantir a educação que "*é direito de todos*", segundo o artigo 149, do título V, capítulo II, não foram efetivados.

Não podemos assegurar que essa lacuna em nossa Constituição de 1934, no tocante à Educação, seja de desconhecimento dos problemas educacionais da época ou porque os

[12] Em 14 de novembro de 1930, pelo decreto nº 19402.

colaboradores do Governo nessa área eram incompetentes ou pouco conhecedores da estrutura educacional que havia no país durante a Primeira República.

Em 1932, sob a orientação de Anísio Teixeira, foi criado o Instituto de Educação. A escolha desse intelectual se deu por ser um educador comprometido com o desenvolvimento de um ensino público, apto a dar fundamento à democracia, e que, desde meados dos anos 1920, atuava na reforma do ensino público na Bahia.

Vejamos como estava o ensino brasileiro na visão de Anísio Teixeira (1999:361):

> "*Com efeito, apesar de uma pregação, a que não faltou eloquência e brilho, a República não logrou ampliar consideravelmente as oportunidades educativas. A situação, após a Primeira Guerra Mundial, apresentava-se deficiente quanto ao ensino primário e, em relação ao ensino médio, com a dualidade dos sistemas educacionais, poucas oportunidades oferecia para a ascensão social. O sistema era adequado à estagnação social necessária à manutenção dos privilégios existentes.*
>
> *O Governo Federal continuou a manter um único estabelecimento de ensino secundário acadêmico e poucas escolas federais de ensino superior, as quais, sendo gratuitas, representavam a sua contribuição à matrícula democrática no sistema de preparo da elite. Como todo este ensino era altamente seletivo, o aluno pobre que a ele chegava correspondia àquele aluno que, embora não pertencente à classe dominante, possuía as qualidades pessoais necessárias para poder nela se integrar. A maior parte da matrícula se recrutava, na realidade, no ensino particular pago e destinado à classe abastada. O ensino superior, embora gratuito, ficava deste modo realmente assegurado apenas a essa classe. A seleção de sua matrícula se fazia por este modo e pela localização das escolas em apenas algumas capitais do País. Tão tranquila era esta situação que as escolas públicas de tipo acadêmico, ginásios ou colégios, que davam ingresso ao ensino superior, eram apenas uma na Capital Federal e uma nas capitais dos Estados mais importantes, não havendo grande procura para a sua matrícula. Algumas delas chegavam a parecer escolas decadentes, não revelando o Estado maior preocupação em desenvolvê-las*".

Essa longa citação, fez-se necessária para demonstrarmos o quanto nosso sistema educacional, mesmo depois de Proclamada a República, apesar do discurso modernizante e democrático, ainda estava elitizado e excludente.

A Carta Magna de 1934 não logrou transformar essa situação, no entanto, a despeito dessas intenções expressas ou tácitas, o país, após a República, começou a expandir-se e a romper com essa estrutura dual, com a emergência da classe média, que se valeu, para a sua ascensão, do sistema estadual público de ensino primário e médio e das modestas oportunidades oferecidas pelos estabelecimentos públicos e gratuitos de ensino acadêmico.

Nesse sentido, a nova classe média brasileira, ou a nova burguesia industrial, apesar de não ser hegemônica concernente à implantação das leis sociais, existindo uma relação contraditória referente à busca do intervencionismo do Estado em assuntos de política econômica[13] e social, começava a pressionar o Estado no sentido de intervenção e investimento no setor educacional, para não só atender diretamente a ela mesma, como também formar a classe operária, no Brasil, para suprir com a força de trabalho qualificada para suas indústrias. Nesse setor social, a nova burguesia industrial era quase unânime em seu posicionamento quanto à atuação do Estado.

Apesar de a Constituição de 1934 não fixar os objetivos, meios e condições de planejamento no campo educativo, havia um movimento e algumas ações, mesmo que lentos, que seriam momentaneamente freados após o golpe de 10 de novembro de 1937, e que desembocariam na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional em 1961.

Em 14 de novembro de 1930, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública pelo decreto 19.402. O Governo reconhecia a necessidade de uma entidade oficial e "autônoma" para atender aos problemas da educação e saneamento. Em abril de 1931, foi organizado o Conselho Nacional de Educação[14], órgão consultivo do Ministério da Educação e Saúde Pública em questões de ensino, e, já nesse mesmo ano, foram aprovados quatro decretos referentes a área da educação:

> *"O primeiro decreto[15], referente ao estatuto das universidades brasileiras, afirmou a preferência pelo sistema universitário sobre o das escolas superiores isoladas e tornou obrigatório, para a fundação de entidades universitárias, a existência das unidades de ensino de direito, medicina e engenharia ou, no lugar de uma delas, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras. A organização da Universidade do Rio de Janeiro, posteriormente transformada na Universidade do Brasil e atual Universidade Federal do Rio de Janeiro, foi objeto do segundo decreto.[16]*
> *O terceiro decreto[17] contemplou a reforma do ensino secundário, que perdeu o caráter de que então se revestia, de passagem para o nível de ensino superior. O curso secundário, com duração total de sete anos, foi dividido nos cinco anos de curso complementar, obrigatórios para aqueles*

[13] A década de 1930 é um período de remodelação econômica, com o início da consolidação da indústria. Sob o impacto econômico, a questão do intervencionismo estatal ganha impulso, com a real implementação de medidas voltadas para a promoção e controle da massa trabalhadora. O Estado declara ser sua finalidade primeira a criação e proteção desse novo homem brasileiro, mediante variadas políticas públicas, na busca de um novo espírito que unisse Estado e povo. GOMES, Ângela M. de Castro. *Burguesia e Trabalho: Política e legislação social no Brasil 1917-1937.* Rio de Janeiro: Campus, 1979.
[14] DECRETO nº 19.850 de 11 de abril de 1931.
[15] DECRETO nº 19.851 de 11 de abril de 1931.
[16] DECRETO nº 19.402 de 11 de abril de 1931.
[17] DECRETO nº 19.890 de 18 de abril de 1931.

> *que fossem seguir determinadas carreiras de nível superior. Por último, o quarto decreto*[18] *reintroduziu, em caráter facultativo, o ensino religioso nas escolas oficiais"*[19].

Segundo Maria Letícia Corrêa, nos quatro primeiros anos após alguns decretos referentes à educação, a ação do Ministério foi dificultada em razão da própria instabilidade política do Governo Provisório de Vargas, e ações mais consistentes e duradouras foram possíveis somente a partir de 1934. Em 1935 foi constituída uma comissão encarregada de estudar a ampliação da Universidade do Rio de Janeiro, que daria origem à Universidade do Brasil. No ano seguinte, foi aprovada a proposta de construção de uma cidade universitária no Rio de Janeiro. A Universidade do Brasil[20] foi criada em 05 de julho de 1937, reunindo 15 escolas, que receberam a denominação de "nacionais", e 16 institutos, alguns já existentes, além do Museu Nacional.

Após o golpe de 10 de novembro de 1937, que instituiu o Estado Novo[21] e a Constituição de 1937, a ação do Ministério da Educação e Saúde[22] foi marcada pelo caráter fortemente centralizador e autoritário do novo regime, e, segundo Anísio Teixeira (2005), *"o Ministério transformou-se durante o período estado-novista no organismo central de controle e fiscalização da educação, em tudo equivalente a um cartório nacional"*.

Dessa forma, estavam inseridas, no discurso pedagógico e nos livros didáticos distribuídos nas escolas, concepções e atitudes como "Amor à Pátria" e credibilidade e fé no poder instituído.

As ações ligadas à educação estavam vinculadas diretamente às ações políticas e na ideologia política do governo e no dinamismo da economia do país nessa época, isso explica o

---

[18] DECRETO nº 19.941 de 30 de abril de 1931.

[19] SILVA, Raul Mendes; CACHAPUZ, Paulo Brandi; LAMARÃO, Sérgio (org.). In: CORRÊA, Maria Letícia. *O Ministério de Educação e Saúde*. Getúlio Vargas e seu tempo. Rio de Janeiro: BNDES. Pág. 229/230.

[20] Estamos falando da atuação federal no campo da Educação. Em nível Estadual, após a Revolução de 1932, São Paulo, no intuito de acompanhar as transformações sociais, políticas e econômicas por que vinha passando o Brasil, funda a Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1933 (criada por um grupo de empresários), e em 1934, é criada a Universidade de São Paulo (USP), com o objetivo principal, naquele momento, de formar uma nova elite capaz de contribuir para o aperfeiçoamento do governo e a melhoria do País.

[21] Os compreendidos entre 1937-1945, o Estado Novo, foram marcados por grandes transformações econômicas e políticas. Nesse período, a repressão policial foi intensa, a liberdade de pensamento cerceada e líderes políticos presos. Para saber sobre o Estado Novo ver: - FRANCO, Nogueira. *Estado Novo.* 1ª Ed. São Paulo: civilização editora, 2000. – D'ARAÚJO, Maria Celena. *O Estado Novo.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000. – CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena: propaganda política no Varguismo e no Peronismo.* Campinas (SP): Papirus, 1998. – CARONE, Edgar. *A terceira República.* DIFEL, 1976.

[22] Antes do golpe de Estado, Gustavo Capanema, que ocupava a pasta da Educação e Saúde Pública desde 26/07/1934, encaminhou ao Congresso o Plano de Reorganização do Ministério da Educação e Saúde Pública. Esse Plano foi aprovado em 13/01/1937. A aprovação pela Lei de 17/01/1937 permitiu a criação de novos organismos, contribuindo decisivamente para a dinamização de seus serviços. Pela mesma Lei, o Ministério teve sua designação alterada, passando a chamar-se oficialmente Ministério da Educação e Saúde.

fato de que somente no ano de 1961 foi aprovada a primeira LDB nos moldes, pelo menos teoricamente, mais democráticos e menos centralizados.

Durante o período Vargas, houve uma importante modificação nas relações cidade-campo. A partir dos anos 1930, e mais efetivamente no final dessa década, ocorreu a mudança do eixo dinâmico da economia, da agricultura exportadora para o conjunto das atividades industriais e de serviços. Sua expressão estatística aparece a partir de 1950[23], quando o produto industrial superou o produto agrícola, enquanto a população urbana só superaria a do campo em meados dos anos 1960.

Durante o governo Vargas, o governo teve que enfrentar problemas que afetariam o Brasil tanto política como economicamente. A depressão de 1929 seria um deles. Apesar da crise externa, o Brasil foi um dos primeiros países a contornar a situação econômica, antecedendo a todas as grandes potências, que, em sua maioria, só se recuperaram quando implantaram economias de guerra: Segundo KORNIS (sd, 31):

> *"(...) depois da Revolução Constitucionalista de 1932, a recuperação econômica da cafeicultura ganhou contornos definitivos, com medidas como a compra e queima de grandes estoques do produto, o perdão de metade das dívidas dos fazendeiros, o refinamento de outra metade em 10 anos, a indenização aos bancos com títulos públicos de longo prazo e o financiamento público à erradicação de cafezais e sua substituição por algodoais. Esta intervenção não fez com que os preços do café crescessem no mercado internacional, mas permitiu o saneamento das finanças e a recuperação da renda dos cafeicultores, o que por sua vez, exerceu um poderoso efeito multiplicador sobre o conjunto da economia, gerando taxas elevadas de crescimento do PIB (8,9% em 1933 e 9,2% em 1934)".*

Esse crescimento da economia brasileira levou ao aumento da procura por manufaturados nacionais, gerando um processo de substituição de importações. Houve um aumento expressivo da produção, que cresceu de 11 a 17% anualmente entre 1933 e 1937.

Para caminhar em direção a efetiva industrialização, o Governo teria que investir na oferta de energia e de meios de transportes, e esse processo seria caro e demorado, e a ampliação da infraestrutura brasileira dar-se-ia em longo prazo, passando por um reaparelhamento econômico para tentar romper os limites da economia primário-exportadora.

Vinha à tona nesse processo, a necessidade de qualificar a força de trabalho, tanto de operários como de técnicos altamente habilitados para atender à crescente indústria. É nesse

---

[23] Para saber sobre o crescimento da indústria no período, ler: FURTADO, Celso. *Formação economia do Brasil.* 16ª Ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

contexto econômico e político que verificamos ações no campo educacional que iriam culminar em longo prazo com a promulgação da primeira LDB em 1961.

A partir de 1942, foram promulgadas as Leis Orgânicas do ensino, reformulando os diferentes segmentos do ensino médio. Em relação ao ensino técnico-profissional, foram instituídas a Lei Orgânica do Ensino Industrial, de janeiro de 1942, e a Lei Orgânica do Ensino Comercial, de dezembro do ano seguinte. Em janeiro de 1942[24], foi organizado, pela Confederação Nacional da Indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários, mais tarde, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. A Escola Técnica Nacional, criada como escola-padrão do ensino industrial, foi inaugurada no Rio de Janeiro em maio de 1942. Também com o intuito de formar uma elite de técnicos especializados em economia no país, houve a criação de dois organismos: a Fundação Getúlio Vargas (FGV), em 1944, e, em 1946, foi criado o Instituto Brasileiro de Economia.

Para atender ao nível secundário, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de abril de 1942, instituiu o ciclo ginasial, com quatro anos de duração, e o ciclo complementar de três anos, clássico ou científico, e estabeleceu os novos currículos, nos quais predominavam as disciplinas de cultura geral e humanística. Foi reafirmado o caráter facultativo da educação religiosa, e a educação moral e cívica tornou-se matéria obrigatória, sendo igualmente previstas "práticas educativas" que transmitissem aos alunos uma formação moral e ética consubstanciada na crença em Deus, na Religião, na Família e na Pátria. Em razão da Segunda Guerra Mundial, foi instituída a educação militar para os alunos do sexo masculino, segundo diretrizes fixadas pelo Ministério da Guerra. Quanto à educação secundária da mulher, recomendava-se que esta se fizesse em estabelecimento de frequência exclusivamente feminina.

Havia consonância entre as ações do Governo e o que se pretendia para o conjunto da população e as ações referentes à educação. Investir no setor industrial, e sair do "atraso" agrário, significava modernizar o parque industrial que, de certa forma, ainda era incipiente, e também oferecer instrumentos necessários e controláveis à população, que precisava se qualificar para atender à demanda das indústrias e do comércio. Por outro lado, essa qualificação não significava emancipação plena para o operariado e/ou estudantes, pois a

[24] Em 1942, foi regulamentado o ensino industrial (Decreto-Lei 4072), em 1932, o ensino comercial (Decreto-Lei 6141), e, em 1946, o ensino normal (Decreto-Lei 8530) e o ensino agrícola (Decreto-Lei 9613).

escola era palco para a divulgação do ideário político da época e pregava a obediência e idolatria a seu governante[25].

Nesse sentido, os anos de 1930, até a promulgação da primeira LDB, foram propícios à rearticulação do ideário educacional, tendo como base o nacionalismo[26], sendo pertinente para a consolidação do capitalismo no Brasil, com a industrialização, como também para a penetração efetiva de uma ideologia educacional, que proclamava a importância da escola como via de reconstrução da sociedade brasileira, advogando, para isso, a necessidade de reorganização do ensino.

Após o ano 1937, segundo CUNHA (1981: 122):

> *"Entre os objetivos explicitados por esta nova ordenação jurídica e administrativa (Estado Novo), estavam as perspectivas de ordenamento da educação: a definição de competências entre os diferentes estratos do governo (Municípios, Estados e União); a articulação entre os diferentes ramos de ensino e a implantação de uma rede de ensino profissionalizante."*

Todavia, apesar do crescimento do setor urbano e ao aumento da pressão por parte de vários setores da sociedade por educação gratuita e de qualidade e de ter havido crescimento da demanda por escola, em decorrência da industrialização, e de o Estado ter-se mobilizado no sentido de promover mudanças e a expansão do sistema educacional, ainda assim, caminhava a passos lentos no sentido de alcançar uma organização interna, e pouco se questionava as condições concretas de trabalho dos docentes como carga horária, formação, carreira e salário, os quais consideramos pedra angular para se alcançar uma educação de qualidade e com objetivos de reconstrução da sociedade no sentido de mais igualitária e justa. Também havia a existência de vários "Sistemas" de educação, cada qual atendendo a certos

---

[25] O campo da História da Educação tem produzido um considerável conjunto de estudos que tomam as relações cidade-escola como ponto de partida para a compreensão histórica da escolarização brasileira. Sobre esse assunto, ver: FARIA FILHO, L.M. de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas da pesquisa em história da educação. In: LIBÂNIO, N. Xavier. (org.). *Escola, cultura e saberes.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. – SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Editora da UNESP, 1998. – NUNES, C. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço carioca 1910/1935.*1993. Livre Docência. (Tese de concurso para professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993. – VEIGA, C.G. *Cidadania e educação nas tramas da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX.* Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

[26] Para saber sobre o Nacionalismo de Vargas nos campos político, social e cultural, ler: ABREU, Alzira Alves de. O nacionalismo na Era Vargas ontem e hoje. In. D'ARAÚJO, Maria Celina (org.). *As instituições brasileiras na Era Vargas*. Rio de Janeiro: EDUERJ, FGV, 1999.

segmentos da sociedade, privilegiando alguns poucos e excluindo, muitas vezes, trabalhadores das classes mais baixas da oportunidade de estudos que oferecessem melhores cargos com remunerações maiores, para possibilitar maior mobilidade social. Ou seja, a existência de um sistema de ensino bifurcado, com um ensino secundário público destinado às elites condutoras e um ensino profissionalizante para as classes populares. Assim, se, por um lado, o Estado organizou as relações de trabalho por meio da CLT, por outro, *"impôs ao sistema público de ensino uma legislação que procurou separar aqueles que poderiam estudar daqueles que deveriam estudar menos e ganhar o mercado de trabalho mais rapidamente"*. GHIRALDELI JR (2000: 84).

O ensino profissionalizante, voltado para o nível intermediário da escolarização, diferenciava-se da rede de ensino secundário por seus objetivos e forma de organização, já que o secundário apresentava o caráter de formação de quadros para as funções técnico-burocráticas exigidas pela expansão do Estado, oportunidades estas abertas, principalmente, aos filhos das camadas médias urbanas, por um lado; e a formação de quadro dirigentes, que se dirigiam daí aos diferentes cursos disponíveis no ensino superior, por outro. A rede de ensino profissionalizante, de outra feita, procurava direcionar a formação educacional da classe trabalhadora, fosse esta dirigida ao ensino industrial[27], comercial ou agrícola.

A Educação no Estado Novo possuía um caráter propedêutico para aqueles de melhor posição na pirâmide social e um caráter "profissionalizante precoce" para as classes menos favorecidas, atendendo, assim, aos desejos da classe empregadora, ratificando a ordem dominante. Era intenção do sistema educacional passar a ideia, não de criticidade ou que despertasse a ação reflexiva, mas de uma sociedade vista como uma corporação em que cada um tinha uma função determinada para o bem-estar do corpo social. Era função idolatrar o "pai da nação", era função obedecer ao que fora determinado, tentar absorver os conteúdos transmitidos na escola para, no futuro, ser um bom operário. Essas atitudes de Vargas, no sentido de aproximação das massas, não para colocar-se como instrumento delas, mas como meio de usá-las em favor de seus próprios objetivos assim entrando no imaginário do brasileiro, também foram incorporadas à Educação. O discurso de cooperação atravessou todas as classes sociais e transformou Getúlio Vargas no idolatrado *"*pai dos pobres*"*.

[27] Entre as escolas surgidas para viabilizar esta rede de ensino – escolas industriais e escolas técnicas industriais, foram criados o SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial em 1942 e em 1946 o SENAC – Sistema Nacional de Aprendizagem Comercia,l para responder às demandas imediatas do mercado de trabalho em termos de aprendizagem comercial. XAVIER (1990: 113).

Mas, apesar de o setor educacional ter sido um dos principais meios para Vargas tentar domesticar a consciência da classe trabalhadora, entrar no imaginário desta, usando, muitas vezes, da repressão policial e tendo a *mídia*[28] ao seu lado como instrumento de manipulação, os trabalhadores não aceitaram de forma passiva a ideologia dominante. Assim como a nova classe burguesa industrial se fazia presente, desejosa, cada vez mais, de educação com qualidade, a classe operária, em consolidação com suas necessidades, desejos, intenções e estratégias de interpretação das leis e do que se passava na *mídia*, também pressionava o governo para que seus filhos, futuramente, pudessem desfrutar de uma posição social melhor que seus pais operários.

Depois do fim do Estado Novo, a classe operária e os camponeses pobres protagonizaram uma dinâmica crescente de lutas e criaram formas de organização. O partido da União Democrática Nacional (UDN) era o principal representante dos interesses do capital norte-americano. O Partido Social Democrata (PSD) e o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) eram os principais representantes da burguesia industrial e dos latifundiários. O primeiro tendo-se desenvolvido mais ligado à máquina do Estado e às oligarquias regionais, e o segundo mais ligado à máquina burocrática sindical e ao prestígio conquistado por Vargas durante os primeiros quinze anos no poder. O Partido Comunista Brasileiro (PCB), que, em 1946, chegou a reunir cerca de duzentos mil militantes e, em 1947, foi golpeado pela repressão, recobrou forças, transformando-se no principal representante sindical do ascenso de lutas operárias e camponesas, conquistando, no final da década, a direção majoritária dos sindicatos, intersindicais e organizações camponesas que surgiram no calor das lutas.

Mas, mesmo com a crescente mobilização dos operários em torno das reivindicações por melhores condições de vida e oportunidades, a nova Constituição, promulgada um ano após o final do Estado Novo, em 1946, no que se refere à Educação, não contemplou mudanças significativas, ou seja, não houve avanços importantes na Constituição do ano de 1946 em relação à Constituição outorgada no ano de 1937.

A Constituição Federal do ano de 1937, no artigo 130, rezava que:

---

[28] Outros autores pesquisaram as políticas implementadas pelo poder executivo, que serviram para a análise da coerção ideológica propagada pelo Estado Novo intermediada por seus órgãos de propagandas oficiais. A cooptação dos trabalhadores pelo Estado getulista aconteceu de forma totalitária e desmobilizadora das lutas operárias. O Estado manteve um forte aparato ideológico, autoritário e repressor, garantido, efetivamente, pela Legislação trabalhista. Ver: - CARONE, Edgar. *O Estado Movimento Operário no Brasil (1877-1944).* DIFEL, 1979. – DE DECA, Edgar. *O silêncio dos Vencidos.* São Paulo: Brasiliense, 1996. – FAUSTO, Boris. *A Revolução de 1930: Historiografia e História.* São Paulo: Brasiliense, 1986.

> *"Art. 130 – O ensino primário é obrigatório e gratuito. A gratuidade, porém, não exclui o dever de solidariedade dos menos para o os mais necessitados,; assim, por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar[29]".*

O ensino primário era gratuito desde que a pessoa comprovasse real necessidade. Porém como iria prová-la e que parâmetros econômicos e sociais iriam ser utilizados, não ficou claro e a Constituição não criou mecanismos legais para essa comprovação.

Já na Constituição do ano de 1946, sobre o ensino primário: Capítulo II – art. 168:

> *"II - O ensino primário oficial é gratuito para todos: (...).*
> *III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;"[30]*

Na Constituição pós Estado Novo (ano 1946), manteve-se a gratuidade, mas também tendo que comprovar a falta de recursos e ainda repassou a responsabilidade do ensino primário para as empresas com maior número de funcionários. O Estado, ao mesmo tempo em que estabelecia obrigações em relação à Educação, criava mecanismos legais para diminuir sua responsabilidade em relação ao ensino primário.

No que se refere à responsabilidade de empresas e sindicatos sobre a Educação, no ano de 1937, a Constituição Federal declarava que: Art. 129:

> *"É dever das indústrias e dos sindicatos econômicos criar, na esfera da sua especialidade escolas de aprendizes, destinadas aos filhos de seus operários ou de seus associados. A lei regulará o cumprimento desse dever e os poderes que caberão ao Estado, sobre essas escolas, bem como os auxílios, facilidades e subsídios a lhes serem concedidos pelo Poder Público"[31].*

Na Constituição do ano de 1946, houve um retrocesso, pois a Constituição do ano de 1937 previa auxílio e regulação para o cumprimento do dever em relação ao ensino para as indústrias e sindicatos, mesmo não deixando claro como seria esse auxílio. Em 1946, desapareceu a responsabilidade do Estado junto às empresas, ou seja, o Estado, na Constituição do ano de 1946, não previa auxílio e nem regulação para o cumprimento por

---

[29] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm, acesso em 03/03/2007
[30] http://www.planalto.gov.br/ccivil)03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm, acesso em 03/03/2007
[31] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm , acesso em 03/03/2007

parte do Estado e por parte das empresas. Consta, nessa Constituição, no artigo 168, § III e IV, respectivamente:

> *"III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;*
> *IV – as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação e aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores"*[32].

Havia um paradoxo entre a promulgação da Constituição do ano de 1946 no que se referia à Educação e ao discurso político. O discurso de "ordem e progresso" não estava consoante com as práticas públicas educativas. A indústria estava progredindo. O investimento em Capital na indústria de base era alto. O Estado contratava cada vez mais trabalhadores públicos para o funcionamento da burocracia estatal. Isso exigia força de trabalho qualificada. Ensino secundário era o mínimo para as indústrias e superior para os altos cargos públicos e técnicos profissionais. Quem tinha acesso? O artigo 168, item II, da Constituição Federal do ano de 1946, constava: *II- o ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem a falta ou insuficiência de recursos*[33].

Enquanto o mercado de trabalho exigia que os trabalhadores fossem além do ensino primário, a Constituição garantia a gratuidade a todos, apenas até o ensino primário.

As quatros primeiras décadas do século XX foram períodos em que os trabalhadores mais conquistaram direitos trabalhistas. Legalizados por meio da CLT, como, por exemplo, férias remuneradas, décimo terceiro, piso salarial, assistência em acidentes de trabalho etc., o operariado, graças a sua força de mobilização, garantiram, gradativamente, melhores condições de vida e trabalho. Num país em que o discurso da modernidade estava em voga, era preciso, mesmo que controlando instituições, como o sindicato, oferecer o mínimo de garantias para melhor produtividade.

Caminhando em sentido contrário às mudanças sociais, políticas e econômicas da primeira metade do século XX, as Constituições outorgadas e promulgadas (1937 e 1946) não criaram mecanismos para que o Estado investisse na carreira, cargo e formação do professor, nem mesmo vislumbrava com a possibilidade, naquele momento, da obrigatoriedade de se

---

[32] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constitui%C3%A7ao46.htm , acesso em 03/03/2007
[33] Idem.

lançar o PNE – Plano Nacional de Educação -, para que a situação do professorado fosse discutida. Somente com a LDB de 1961 é que essa problemática foi realmente lançada em forma de Lei.[34]

Segundo SAVIANI (2007), não é possível compreendermos a história da sociedade contemporânea e a história da educação sem aprofundarmos na questão do movimento do capital. Por isso, para apreendermos elementos para a compreensão da educação, da qualificação profissional, das políticas públicas educacionais e da organização dos professores, faremos um breve ensaio sobre as transformações do mundo do trabalho e as reações da classe trabalhadora ante a estas transformações e o fortalecimento de instituições representativas dos operários.

Durante o século XX, as lutas do proletariado produziram experiências que definiram o perfil do movimento sindical: ora com cerceamento da liberdade sindical, ora com livre organização sindical e greve. As greves do ano de 1917[35], por exemplo, foram um marco

---

[34] Havia movimentos de intelectuais que conduziam a discussão, inclusive sobre o papel do professor, consoante com a modernização do país. No início do século XX, no Brasil, emerge, o movimento que ficou conhecido como Escola Nova. Movimento encampado pela elite intelectual brasileira que propunha conduzir o país à modernização por meio da Educação, o escolanovismo e, particularmente, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova representam um marco na redefinição da Educação no Brasil e na construção da escola pública (XAVIER, 2002).

No quadro das significativas mudanças que ocorriam no período, era preciso criar um Brasil novo, que deixasse para trás as mazelas do passado e vislumbrasse o futuro. Nesse sentido, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, lançado em 1932, consubstancia-se em um corpo de medidas delineadoras de um novo sistema educacional, de caráter único, laico, em base científica e sob a responsabilidade do Estado. Tais proposições, contudo, lograram efetivação conforme a correlação de forças existentes na sociedade e, assim se constituíram em um movimento com avanços, recuos e permanências. No entanto o saldo dos embates entre renovadores e conservadores, como assinala ROMANELLI (2002), não foi positivo para os primeiros e expressou o modo como o poder estava estruturado no contexto brasileiro. (ALVES, Wanderson Ferreira. A Formação de professores e as teorias do saber docente: Contextos, dúvidas e desafios. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, V. 33, nº 2, p. 263-280, maio/ago 2007.

[35] Segundo a editora Causa Operário *on line:* As primeiras lutas operárias no Brasil datam de 1858, com a paralisação dos gráficos no Rio de Janeiro. Nos anos seguintes foram registradas greves de outras categorias, como a dos ferroviários em 1863, dos estivadores em 1877, condutores, chapeleiros e vidraceiros em 1903.

Embora seja impreciso datar a primeira manifestação do 1º de maio no Brasil, panfletos operários mostram que, em 1891, já falavam sobre o dia dos trabalhadores. Boletins operários mostram que, em 1894, anarquistas e socialistas foram presos por tentar realizar uma manifestação de 1º de maio em São Paulo, enquanto no Rio de Janeiro foi lançado, também, nessa época, o boletim Um de Maio.

Afirma-se, também, que Santos foi a primeira cidade brasileira a organizar um ato de 1º maio, em 1895. Trabalhadores portuários e membro do Centro socialista estavam à frente da manifestação.

Uma das primeiras tentativas da classe operária em organizar um ato de 1º de maio foi em 1904; realizado em um teatro de São Paulo.

Em 1906, a Confederação Operária Brasileira (COB), a primeira tentativa da classe operária de construir uma central sindical no país organizou, no Rio de Janeiro e em São Paulo, os dois principais pelos operários do país, uma grande manifestação de 1º de maio reivindicando redução da jornada de trabalho, fim do trabalho infantil, melhores condições de trabalho e autonomia sindical.

Em São Paulo, o ato foi proibido de ser realizado na praça da Sé. A COB convocou, então, uma reunião que conta com a presença de centenas de trabalhadores. A reunião decidiu convocar uma greve geral, e os primeiros a entrar em greve foram os metalúrgicos, seguidos por pedreiros, sapateiros, gráficos e diversas outras categorias. As paralisações se estenderam também por Campinas, Ribeirão Preto e Santos.

nesse processo, pois se afirmaram como instrumento de defesa e de valorização do trabalho, bem como de formação e de identificação da classe.

Para SENA JUNIOR (2004:10), o movimento operário no Brasil sofreu influência da Revolução Russa[36], que chegou ao Brasil no primeiro quartel do século XX, período em que vivenciávamos um incremento industrial provocado:

> *"Pela onda de expansão capitalista dos fins do século XIX e pela necessidade de se substituir importações em virtude da inversão dos fluxos de mercadorias. Assistiu-se, nesse período a um vigoroso aumento de produção industrial que trouxe consigo o crescimento da massa de trabalhadores urbanos, mas o desenvolvimento industrial não produziu a distribuição da riqueza nem melhorias na vida do proletariado industrial formado por migrantes que partiam do campo para cidade".*

A importância dessa Revolução pode ser identificada não apenas pelo conteúdo das transformações efetuadas na Rússia semifeudal, mas, principalmente, pela inspiração que elevou a classe trabalhadora ao protagonismo das lutas políticas em diversos países.

A partir do ano de 1917, assistimos à decadência gradativa das oligarquias no Brasil. Com as inúmeras crises no setor agrário, a indústria se expandia e juntamente o setor urbano, e as autoridades políticas ligadas fortemente ainda ao setor agrário assistem ao movimento operário, entrando na cena política a classe trabalhadora assalariada, composta de imigrantes europeus e uma imensa maioria de brasileiros negro-mestiços. Apesar da importância dos centros urbanos para economia do país, as condições de vida, nos centros urbanos eram muito degradadas para a classe operária, com os trabalhadores cumprindo uma carga horária excessiva, em indústrias insalubres e doentias[37].

Dentre as principais reivindicações dos operários brasileiros, constavam a redução da jornada de trabalho, melhores condições de vida, aumento de salários, fim do trabalho infantil e equiparação dos salários de homens e mulheres. Foi com a ajuda da classe trabalhadora,

---

Desde então, grandes atos operários eram organizados. Em 1907, 1909, 1910, 1913, 1915 em diante, a classe trabalhadora evoluía rapidamente para sua consciência de classe.http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=5295 (acesso em 18/05/2009)

[36] Vários autores discutem os períodos anterior e posterior à Revolução Russa e os desdobramentos desta na história do século XX. entre vários, ver: - MARC, Ferro. A Revolução Russa de 1917. 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004. – TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa.* 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007. – CLEMEHA, Arlene; COGGIOLA, Osvaldo. *25 de outubro de 1917: A Revolução Russa.* 1ª ed. IBEP Nacional, 2005.

[37] Para saber sobre as condições do operariado brasileiro e a organização em movimentos reivindicativos, ver: - BATALHA, Cláudio. *O MOVIMENTO Operário na Primeira República.* Rio de Janeiro*:* J. Zahar, 2000. – DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *Cotidiano de trabalhadores na República: São Paulo 1889-1920.* São Paulo: Brasiliense, *1989.* – BATALHA, Claúdio; SILVA, Fernando Teixeira, da. ; FORTES, Alexandre (ORGS). *Cultura de Classe: identidade e diversidade na formação do operariado.* Campinas: UNICAMP, 2004.

entre outras, que Getúlio Vargas chegou ao poder no ano de 1930, derrubando as oligarquias rurais. Os trabalhadores, insatisfeitos com suas condições de vida e de trabalho, começaram vislumbrar algumas melhorias, e pressionando o Governo, viram algumas de suas reivindicações atendidas. Foi nessa época que a classe trabalhadora iria lutar por garantir a cidadania, tornando-se um ator importante na cena política, econômica e social. A cidadania regulada, que, segundo SANTOS (1979:75):

> *"Era definida pelo Estado a partir da inserção do trabalhador no mundo da produção, gozando de direitos sancionados por lei. A extensão destes ocorrerá através da regulamentação de novas profissões/ocupações, e sua ampliação se dará associada a estas profissões e não por uma expansão de valores inerentes ao conceito de membros da comunidade".*

As lutas dos trabalhadores não ficaram restritas apenas ao campo social do trabalho. Com o fortalecimento do capitalismo, a Educação saiu do âmbito das classes abastadas, e entrou na pauta de discussões do operariado[38].

Para os movimentos operários socialistas, a falta de acesso à educação era um entrave de mobilidade social para o trabalhador. No Brasil, defenderam o ensino obrigatório, gratuito, leigo e técnico-profissional. Empenharam-se na luta pela criação e manutenção das escolas públicas e criaram escolas e bibliotecas operárias.

Em outra vertente, segundo Ghiraldelli Jr. (1987:22), diferentemente, havia também:

> *"os movimentos de operários anarquistas na Europa e Brasil que não defenderam a "obrigatoriedade" da educação e não aceitaram a educação nem oferecida pelo Estado nem pela Igreja, pois viam nessas a consolidação dos interesses capitalistas. Lutaram pela educação a partir da criação de escolas independentes, financiadas pelos próprios trabalhadores, para a construção de uma sociedade de homens e mulheres justos.*

Caminhando na linha de pensamento do movimento operário socialista, o movimento operário comunista defendia a ampliação da escola pública obrigatória, gratuita e leiga, dando maior prioridade à condição profissional do trabalho do professor, não aceitando a concepção do exercício do magistério como sarcedócio.

A educação passava a constituir-se numa questão de Estado e se colocava como necessária para a formação de um contingente de trabalhadores, preparando os indivíduos

---

[38] Paulo Ghiraldelli Jr., em seu livro Educação e Movimento Operário no Brasil (1987), analisa as contribuições para educação dos movimentos operários socialistas, anarquistas e comunistas no início do século XX, no Brasil.

para as diferentes formas de produção que se estabeleciam. Dessa forma, tornava-se cada vez mais importante o papel do professor.

Principalmente na primeira metade do século XX, os diversos movimentos de profissionais da Educação ganharam maior visibilidade nos grandes centros urbanos ou nas cidades onde a urbanização estava em processo acelerado.

No Estado de Minas Gerais foi criada uma das primeiras associações de professores. Foi fundada por Benjamim Colucci, em 1933, com a presença de trinta e oito professores na cidade de Juiz de Fora. Em 1934, a associação passava a denominar-se Sindicato dos Professores em Estabelecimentos Particulares de Juiz de Fora. Virna Braga, em seu artigo "O movimento de professores na cidade de Juiz de Fora – 1934 e 1959", analisa o processo de constituição do movimento dos professores na cidade, desde sua fundação até o primeiro movimento grevista, em 1959. Segundo BRAGA (2005: 10):

Segundo a autora:

> *"O sindicato apresentou, inicialmente, uma forte base legalista e cristã. Assentada em uma postura conservadora, a associação era extremamente aversiva ao envolvimento das atividades sindicais à movimentação política (...) eram católicos em sua maioria, seguindo à risca os limites legais; sua atuação define a ausência de um discurso de cunho político-partidário como base para o surgimento da associação".*

Em termos de organização sindical, o grupo participante dessa associação, constituía-se de apenas um terço do professorado da cidade de Juiz de Fora, representado pelos professores da rede particular de ensino. Os professores da rede pública não podiam filiar-se à sindicatos, devido à proibição que foi sancionada no Governo de Vargas, que permitia apenas associações, o que não diminuía a força de organização dos professores. Na primeira década de funcionamento do sindicato, não houve grandes embates diretos entre sindicato e Governo, nem discussões políticas efetivas, e a autora atribui essa característica à conjuntura nacional.

A partir, principalmente, do Estado Novo, a classe trabalhadora vivia uma crescente desmobilização pela violência e se inseria na ordem corporativa, e, acompanhando a movimentação nacional, foi feita grande propaganda na imprensa de Juiz de Fora sobre o "Estado de Guerra", e o sindicato deixou de funcionar em assembleias gerais no ano de 1937, por ordem de autoridades superiores.

As dificuldades dos professores em garantir seus direitos, estavam respaldadas na falta de lei específica e, muitas vezes, a legislação trabalhista não era cumprida. Para ANASTASIA (1990: 30):

> "*Coube ao Estado a criação de mecanismo para fiscalizar o cumprimento das normas. Os sindicatos eram os principais responsáveis por fazer valer os Decretos do Governo. Seguiam-se, então, as convenções coletivas de trabalho, legislação particulares, estabelecidas para determinadas profissões, regime de salários, horários, etc. os órgãos de arbitragem vinham por último e detinham grande importância, sendo compostos pelas juntas de Conciliação e Julgamento, que tratavam dos dissídios individuais, e pelas Comissões Mistas de Conciliação, responsáveis pela solução pacífica dos conflitos coletivos. Estes órgãos eram compostos por comissões partidárias de empregados, indicados por seus sindicatos, presididas por uma pessoa alheia aos interesses de ambas as partes".*

O operariado apesar, de ter a legislação trabalhista em seu favor, ainda enfrentava grandes dificuldades para aplicá-la. Utilizando-se da tutela estatal, via Ministério do Trabalho, tendo como intermediário o sindicato, os operários começavam a conquistar direitos que, até então, eram inaplicáveis, fortalecendo a atuação tanto do sindicato[39] dos operários, quanto do incipiente sindicato dos professores, este último, fortalecendo e crescendo a cada dia.

Os sindicatos corporativistas, apesar de todas suas limitações e de suas estruturas de colaboração de classes, iam deixando de ser entendidos como uma imposição do Estado ao movimento dos trabalhadores. Inseridos na arena política, eles puderam conquistar um espaço de reivindicação perante os empregadores, o que contribuiu para a formação de coletividades em busca de melhores condições de trabalho. BRAGA (2005:06) assim descreve o sindicato corporativista:

> "*O movimento sindical dos anos 30 e 40 atuava em quatro áreas: a reivindicativa, responsável pela constituição de uma "cidadania"; a beneficente, composta pelos mecanismos de amparo ao trabalhador; a área de colocação no mercado de trabalho, através da intervenção coletiva dos trabalhadores, e a de formação de uma identidade coletiva, incutindo valores e princípios através dos quais os trabalhadores se autodefiniam enquanto grupo social, tais como a unidade e o classismo"*

A organização dos professores se fortalece em decorrência do intercâmbio entre os sindicatos de vários Estados. O sindicato da cidade de Juiz de Fora e o sindicato de professores do Rio de Janeiro, no início de 1940, passaram a participar de Congressos e

[39] No ano de 1931, foi criado o sindicato oficial, com o decreto nº 19.770 que intentou estabelecer as normas de controle estatal sobre os sindicatos, definindo o preceito da unicidade e da obrigatoriedade da legalização e reconhecimento das associações pelo Ministério do Trabalho. (JESUS, 1994: 69).

reuniões nacionais. Para a autora, foi desde esse momento que surgiram as primeiras menções ao sindicato carioca.

Em 31 de maior de 1931, foi fundado, no Rio de Janeiro, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal. A organização dos professores desse Estado coincidiu com a decisão do governo federal em instituir o Registro de Professores por meio do Departamento Nacional de Ensino, regulamentando a profissão.

Ao contrário dos professores do ensino primário[40], os professores do ensino secundário tiveram o exercício da profissão regulamentado em nível federal com a instituição, nesse mesmo ano da fundação do sindicato do Rio de Janeiro, do registro de seus membros junto ao Ministério da Educação. Este registro previa a exigência da formação universitária específica, proporcionada pela Faculdade de Filosofia (criada em São Paulo em 1934 e no Rio de Janeiro em 1939), o que segundo COELHO (1988:40):

> *"(...) gerou a oposição dos "velhos mestres", autodidatas ou oriundos de cursos superiores diversos (direito, medicina, engenharia etc.) e de seminários, dos quais se concedeu um Registro Provisório que, em 1946, devido ao número ainda insuficiente de licenciados, foi substituído pelo Definitivo com a comprovação de três anos de docência."*

Em 1932, o Sindicato dos Professores do Ensino Secundário e Comercial do Distrito Federal mudou seu nome para Sindicato dos Professores do Distrito Federal devido à ampliação do quadro social para professores de todos os segmentos e graus de ensino[41] .

O sindicato do Rio de Janeiro, nessa época, já encaminhava questões para discussão em assembleias, tanto corporativas quanto de interesses geral da sociedade. COELHO (1988: 51):

- ➔ *Pagamento de 70% das taxas de exames destinados aos professores;*
- ➔ *Regulamentação dos contratos de trabalho;*
- ➔ *Pagamento das férias;*
- ➔ *Discussão de um "Plano de Educação Nacional", encaminhado à Comissão que elaborou o anteprojeto de Constituição para a Constituinte de 1934. Este Plano defendia o ensino gratuito em todos os graus, primário obrigatório, caráter leigo do ensino público, liberdade de cátedra e obrigação do Estado em utilizar 25% do orçamento para a Educação.*

---

[40] No Estado de Minas Gerais, a associação das professoras primárias aconteceu em 27 de agosto de 1931 com a denominação de APPMG – Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais.
[41] Informações retiradas do *site* http://www.sinpro-rio.org.br, acesso em 26/05/2009.

Foi um dos primeiros passos para se discutir a primeira LDB, que só se concretizou no ano de 1961, já que a dinâmica social, nessa época, estava concentrada principalmente em cidades como Rio de Janeiro e São Paulo, os dois principais centros urbanos do país. Não raro, as manifestações e decisões políticas dos trabalhadores em geral, tomadas nessas duas metrópoles, se espalhavam por outras cidades agilizando reivindicações em nível nacional.

O sindicato do Rio de Janeiro, segundo Ricardo Coelho, apenas com cinco anos de funcionamento, sofreu um esvaziamento com somente três sócios pagantes em consequência da perseguição do governo Vargas aos sindicatos não atrelados ao governo. Isso porque foi publicado matéria na imprensa denominando o sindicato dos professores de sindicato comunista, resultando, também, na cassação da carta sindical no ano de 1937, só conseguindo nova carta em 1938, com uma diretoria ligada ao Governo.

Mesmo com toda a turbulência política e as perseguições aos "possíveis comunistas", os professores e o sindicato continuavam se movimentando e lutando, e, em 1940 os professores conquistaram acesso aos direitos, por meio da legislação, como o pagamento de férias e o reconhecimento de que se aplicavam aos professores todos os preceitos da legislação de proteção e assistência aos trabalhadores e de previdência social.

O sindicato continuava com poucos associados, em razão das investidas do governo contra a entidade, situação que começava mudar a partir de 1943, segundo COELHO (1988:45)

> *"(...) com o trabalho desenvolvido por uma Junta Governativa, nomeada pelo Ministério do Trabalho para dirigir o sindicato. Por ironia, esta Junta era influenciada por lideranças comunistas e rompia a inércia e a desorganização da entidade e em apenas sete meses, praticamente dobrou o número de associados, a partir de iniciativas da Junta, tais como: lançamento de um boletim informativo, organização dos serviços de secretaria e tesouraria, instalação de gabinete dentário; envio de anteprojeto de lei, ao Ministério da Educação e Saúde, sobre a remuneração do magistério, e a articulação em todo o país de um memorial com as aspirações do professorado particular."*

No anteprojeto de lei, constavam as novas bases para a remuneração dos professores, efetivação do registro dos professores e a aposentadoria aos 25 anos de trabalho. Segundo o autor, em 1945, o governo contemplou diversos itens do anteprojeto de lei: aumento salarial de 33% para os professores do ensino secundário, e o registro definitivo para os que lecionavam a título precário. O anteprojeto configurava, também, a preocupação do movimento em consolidar as reivindicações dos professores em nível nacional, pressionando o Governo para elaborar as diretrizes que atendessem, de forma legal, à categoria.

No Estado de Minas Gerais, os professores também se articulam e se organizam para evitar as arbitrariedades dos patrões. O Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO MINAS) foi fundado em 12 de fevereiro de 1933, período em que havia, em Belo Horizonte, cerca de seis colégios particulares, quase todos confessionais[42]. As ações do SINPRO MINAS ficaram restritas à cidade de Belo Horizonte, apesar da denominação Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais. Somente a partir de 1980, com a criação das regionais, é que a entidade começou a organizar uma ação direta nos municípios de todo o Estado. Atendendo, prioritariamente, os professores da rede particular de ensino, a SINPRO MINAS tecem sua primeira negociação salarial em 1949, momento em que a categoria aprovou em assembleia a instauração de dissídio coletivo. Na década de 1950, o sindicato lançou a campanha pelo repouso remunerado e, entre 1956 e 1960, participou, consoante com outros sindicatos, dos debates sobre a Lei de Diretrizes e Bases.

Somente em 1979, no Congresso realizado nos dias 21 e 23 de julho, em Belo Horizonte, com cerca de 500 delegadas e delegados, participando cerca de 71 cidades do Estado de Minas Gerais, é que foi fundada a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE)[43], representativa dos professores da rede pública.

Outro sindicato representativo dos professores da rede pública, em especial, é o sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOSP. Fundado em 1945, na cidade de São Carlos, segundo informações do sindicato, até 1977, em que predominou o assistencialismo, não se apresentando como órgão com objetivo de pressionar o Governo por meio de greves ou outras formas de manifestações. *"Durante a ditadura militar, a entidade acomodou-se, adaptando-se ao regime autoritário, e foi se afastando do conjunto da categoria, passando a orientá-lo no sentido de também se submeter às determinações oficial[44]".*

Optamos por privilegiar os sindicatos inseridos nos Estados de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, por acreditar que, na época (primeira metade do século XX), os centros de poder econômico, político e social estavam concentrados nesses estados, devido, em parte, à crescente urbanização. Portanto, as orientações políticas, econômicas, sociais e as decisões e organizações de cunho reivindicativo, fossem por mudanças no rumo da política ou

---

[42] Informações obtidas no *site* <http://www.sinprominas.org.br> acesso em 27/05/2009.
[43] Revista do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Jan/dez 2006. Volume Único. "25 anos – sub-sede de Uberlândia". (Edição comemorativa).
[44] http://www.apeospsub.org.br/historia/historia_apeosp.html, acesso em 20/05/2009.

simplesmente por melhores condições de trabalho fundados em bases legais, acabavam encontrando eco em outros Estados ou cidades de menor porte.

Vimos que, apesar da forte repressão e controle do Estado sobre a sociedade, sempre houve oposição à ditadura de Vargas, culminando em movimentos contestatórios e surgindo instituições ou entidade, que reivindicavam seus direitos. As mudanças na composição social da sociedade pressionavam o Governo para rever as condições do sistema educacional no Brasil e dos trabalhadores, fosse o operariado das classes mais baixas, da classe média ou dos professores, e esses cada vez mais ansiosos por modificações no setor educacional. Modificações que iriam culminar com a primeira LDB em 1961. Mas, como se apresentava no Brasil o quadro político, social e econômico que iria influenciar as decisões educacionais pós Estado Novo? Na segunda metade do século XX, foram promulgadas três Constituições. Em 1946, promulgada um ano após o fim do Estado Novo, era, teoricamente, embasada numa política democrática, já que amplos setores lutaram pela redemocratização do país. As outras, outorgadas em 1967 e 1969, já com a ditadura militar instalada, nesse ínterim, a LDB.

Apesar da realização de eleições para presidente da república em 1945, e do desejo de uma política liberal-democrática, sobretudo por parte da elite civil, esta não foi capaz de lançar um representante próprio para se candidatar, o qual exprimisse o ideal político do momento, comprometido com a garantia do pluralismo, das liberdades individuais e coletivas. Estado democrático, sob vários aspectos, era a continuidade política dos que detinham o poder pré e pós Estado Novo, trazendo a herança de alguns vícios desse período histórico. Para AGGIO (2002:51):

> *"O exemplo mais visível disso era o fato de que os partidos políticos de perfil nacional, com exceção do PCB, haviam sido formados a partir do poder constituído no seio do Estado Novo, como é notório nos casos do PSD e do PTB. E aquele que havia emergido em oposição a Vargas – a União Democrática Nacional (UDN) -, depois de deslocar a minoria de esquerda que participou da sua fundação, fortaleceu, em seu interior, as forças que carregavam o estilo e a cultura política das velhas lideranças do liberalismo oligárquico anterior a 1930, ainda que atualizadas para atuarem num novo cenário."*

Eurico Gaspar Dutra candidatou-se pelo Partido Social Democrático (PSD), em coligação com o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), vencendo as eleições em dois de dezembro de 1945. Governou o país de 1946 a 1950. Esse período caracterizou-se por diferentes formas de controle dos trabalhadores, que foram sendo carregados para o centro do jogo político,

legitimando lideranças que necessitavam do respaldo popular. Também se adotou uma forte repressão em relação ao comunismo, ao movimento sindical e às manifestações operárias.

Um ano após sua posse, o Supremo Tribunal Federal proscreveu o registro partidário do PCB[45] e, oito meses mais tarde, foram cassados todos os parlamentares eleitos pela agremiação.

AGGIO (2002:54) cita as seguintes características no plano econômico:

> *"(...) adotou uma política de corte liberal. Todavia, não podemos falar em uma volta à linha econômica liberalizante pré-1930. Já não era mais possível desmontar o aparelho intervencionista e regulatório estatal construído nos quinze anos de governo Vargas, em razão dos interesses econômicos e políticos já cristalizados em estrutura do Estado e do próprio nível já atingido pela economia brasileira".*

Apesar de amplos setores da sociedade lutarem pela redemocratização do país, esta não se concretizou totalmente. A liberdade de manifestação dos trabalhadores, segundo análise do autor, continuava sob a tutela do aparelho estatal, que controlaria os impulsos de radicalização reivindicativa da classe operária e, no aspecto econômico, apenas desacelerou a centralização intervencionista, mas não se desestruturou totalmente o planejamento industrial anterior.

O presidente Dutra, no dia 10 de maio de 1948, remeteu ao Congresso o anteprojeto do Plano SALTE, para vigência no período de 1949 a 1953. Foi instituído pela Lei nº 1102 de 18 de maio de 1950. Privilegiando a área de Saúde, Alimentação, Transporte e Energia, possibilitou um novo salto no processo de desenvolvimento, acelerando a consolidação da indústria brasileira. Mas e a educação? O nosso modelo político, teoricamente democrático, não propôs mudanças estruturais na Educação? A Constituição, promulgada em 1946, conformava-se com o pensamento conservador e elitizado no tocante a educação ou propunha transformações substanciais para esse setor? Continuava defasada a relação entre educação e desenvolvimento econômico industrial no país?

Em relação à Constituição outorgada e promulgada em 1937, a de 1946 apresentava alguns avanços, sem, no entanto, perder seu caráter conservador, ou seja, continuava a educação sendo privilegio de poucos. Se a Constituição de 1937 restringia o poder público da

---

[45] Para saber sobre o Partido Comunista Brasileiro, seu perfil de 1920 a 1964, o trabalho de políticos e intelectuais na época, ver: -BRANDÃO, Gildo Marçal. *Esquerda Positiva: As duas almas do Partido Comunista 1920/1964.* 1ª Ed. São Paulo: HUCITEC, 199. – CHILCOTE, Ronald H. *O Partido Comunista brasileiro: Conflito e integração: 1922-1972.* Rio de Janeiro, 1982.

responsabilidade de proporcionar e garantir a educação, sem mesmo fazer menção ao direito à Educação[46], a Constituição de 1946 rezava que:

> *Capítulo II*
> *Art. 166 – A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.*
> *Art. 168*
> *II – O ensino primário oficial é gratuito para todos; o ensino oficial ulterior ao primário sê-lo-á para quantos provarem falta ou insuficiência de recursos;*
> *III – as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para seus servidores e filhos destes;*
> *IV – As empresas industriais, comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores*[47].

Apesar de o art. 166 colocar a educação como direito de todos, não consta como dever do Estado. Apenas o ensino primário é gratuito e obrigatório. Para continuar os estudos, a pessoa deveria apresentar comprovante de falta de recursos financeiros, não estabelecendo parâmetros para provar essa condição. O poder público passava para as empresas parte da responsabilidade da educação de seus funcionários e filhos destes, sem, no entanto, criar mecanismos que regulasse o cumprimento desse dever.

Com relação à LDB, tanto a Constituição do ano de 1934, quanto a de 1937 estabeleciam que competia privativamente à União traçar ou fixar as diretrizes, sem, no entanto, legislar. Consta da seguinte forma, respectivamente, que:

---

[46] MARSHALL (1967) aborda os direitos de cidadania a partir da perspectiva sociológica inglesa. Para ele, os direitos civis nascidos da necessidade de abolição dos privilégios feudais e do absolutismo monárquico, oferecem condições históricas para a luta pela ampliação dos direitos políticos, e a ampliação desses teria favorecido as demandas da sociedade pela proteção contra o desemprego, pela instrução pública, pela assistência social e pela saúde. Alguns autores brasileiros, coerentes com a análise de Marshall, tratam sobre o direito á educação enfocando a questão da responsabilidade e da igualdade social a partir da consolidação dos direitos sociais no século XX. Assim, a educação, entendida como dever do Estado e como direito de cidadania, seria própria do modelo de Estado providência, intervencionista, de bem-estar social ou do Estado de desenvolvimento. Sobre o assunto ver: -OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e cidadania: O direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.* 1995. 370 fls. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995. – FÁVERO, Osmar (ORG). *Educação nas constituintes brasileiras: 1823-1988.* Campinas: Autores Associados, 1996. – COSTA, Maria das G. Pinheiro da. *A Educação nas constituintes e na primeira reforma republicana do ensino do Amazonas: 1891-1892.*1993. 201 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do amazonas. Manaus, 1993.

[47] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3A7ao46.htm, acesso 03/03/2007.

Na Constituição do ano de 1934, era competência do Estado:

Art. 5º, Item XIV
Traçar as diretrizes da educação nacional[48]

Já na Constituição do ano de 1937, competia ao Estado
Art. 15, Item IX
Fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer à formação física, intelectual e moral da infância e juventude[49].

Já a Constituição do ano de 1946, conformada com a política liberal democrática, rezava que:

Art. 5º : Compete à União:
XV – legislar sobre:
d) diretrizes e bases da educação nacional[50]

A Constituição do ano de 1946 manteve intacta a questão do imposto sindical, a unidade sindical e a possibilidade do Estado intervir nas associações de classe, além de expressar a concepção do sindicato como uma entidade de colaboração com o poder estatal. Por meio do decreto 9070[51], que estabelecia que qualquer greve poderia ser considerada ilegal, a polícia repressiva de Dutra conseguiu quase que eliminar a onda grevista no país. Graças ao que fora estabelecido na Constituição e no Decreto 9070, os sindicatos passaram a sofrer forte intervenção estatal influenciando, por exemplo, na organização dos sindicatos dos professores, na dinamização do movimento por melhores condições de trabalho, salário, carreira e educação com qualidade. Os sindicatos dos professores somente ganharam maior força a partir da década de 1970. Alguns só foram fundados efetivamente a partir dessa década, como, por exemplo, o SIND-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.

Com a promulgação da Constituição de 1946, que estabelecia que a União deveria legislar sobre a LDB, formou-se, assim, a comissão encarregada de realizar e propor um anteprojeto para as diretrizes e bases da educação.

---

[48] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3A7ao34.htm, acesso 03/03/2007.
[49] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3A7ao37.htm, acesso 03/03/2007.
[50] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3A7ao46.htm, acesso 03/03/2007.
[51] Para ler sobre o Decreto 9070, acessar <http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/126565/decreto-lei-9070-46, acesso em jun/2009.

Não vamos nos ater em examinar minuciosamente a LDB de 1961, pois trabalhos importantes já foram realizados nesse âmbito, como a obra de Otaíza de Oliveira Romanelli[52]. Todavia não podemos deixar de expor as lutas ideológicas que giraram em torno dos anteprojetos encaminhados pela primeira vez em 1948 até o seu lançamento em forma de lei em 1961, influenciando decisivamente nos caminhos da Educação brasileira. Conforme ROMANELLI (2001: 172):

> *"(...)é possível caracterizar. Numa visão retrospectiva, duas fases de bem definidas disputas. A primeira girou em torno de interpretações do texto constitucional, nas quais se defrontam duas concepções antagônicas: a centralizadora, herdeira da luta e do espírito da legislação do regime imposto pela Carta de 10 de novembro de 1937, e a federativo-descentralizadora, que se apoiou na doutrina constitucional do regime instaurado em 1946. Depois de, aproximadamente, dez anos de hibernação, nas comissões competentes, o projeto primitivo, restaurado, iniciou uma nova fase, com a apresentação do substitutivo do deputado Carlos Lacerda. Este substitutivo deslocou o eixo das disputas sobre o projeto para a luta contra o monopólio estatal, e em favor das instituições privadas de ensino."*

Segundo a autora, as disputas ideológicas em torno da LDB tiveram como consequência a espera de 13 anos para, depois, conseguir a efetivação da Lei. Nesse ínterim, foram apresentados vários anteprojetos que suscitaram debates em torno da reforma de ensino. O primeiro anteprojeto, em 1948, ficou em discussão até 1958. As lutas ficaram em torno das várias interpretações do texto constitucional. No ano de 1951, o primeiro anteprojeto foi extraviado e sua recomposição aconteceu com colaboração de várias subcomissões. O encaminhamento dos projetos, conforme ROMANELLI (2001:172), era lento:

> *"Em 1951, ficou-se apenas nos "estudos" do projeto. Anexou-se outro projeto, elaborado pela Associação Brasileira de Educação. Vários educadores foram convidados a comparecer perante a Comissão de Educação e Cultura da Câmara, para debater. Até 1955, o processo não tinha tido o andamento esperado. Nesse ano, anexou-lhe mais um substitutivo que se aproximava do antigo projeto".*

Até 1958, apesar de muito debater, os propugnadores da LDB não estavam conseguindo chegar a um acordo. Até esse momento, já constavam , entre projetos, pareceres e emendas, 14 o documentos que compunham o processo. Para Romanelli, esse primeiro momento caracterizou-se pela discussão entre centralização e descentralização do sistema educacional.

---

[52] ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação no Brasil (1930/1973).* Vozes. Rio de Janeiro, 2001.

Para ela, a Era Vargas, que se evidenciou por um regime centralizador, ainda influenciava grande parte dos políticos que não conseguiam enxergar um sistema educacional sem as amarras do governo federal e, graças à mentalidade formada no exercício das funções políticas do regime anterior, não pensavam as leis de diretrizes e bases, de forma autônoma, flexível e libertadora para a educação brasileira, sem o controle rígido do governo federal. Por esse motivo, o primeiro anteprojeto foi substituído por outro, no qual se deslocou a questão de centralidade ou não da educação para a questão da liberdade de ensino. Esse segundo anteprojeto apresentado por Carlos Lacerda foi engavetado até 1959, momento em que foi apresentado o terceiro substitutivo, que discutia, essencialmente, o destino da escola pública, favorecendo claramente, segundo Romanelli, a escola privada no tocante à distribuição de verbas para a educação. A autora aponta que o anteprojeto era enunciado da seguinte forma (2001:174):

> *"Art. 3º - A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família.*
> *Art. 4º - A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.*
> *Art. 5º - Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo de educar a prole, compete ao Estado oferecer-se os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida.*
> *Art. 6º - É assegurado o direito paterno de prover com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio de ensino.*
> *Art. 7º - O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:*
> *a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;*
> *b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;*
> *c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimento particulares".*

Apesar de apresentar os direitos da família no tocante à educação dos filhos, o centro do interesse não se concentrava nesse ponto e ,sim, na reivindicação de recursos que se fazia em seu favor ao Estado para beneficiar a iniciativa privada, antes mesmo que o ensino oficial. Reivindicava-se igualdade de condições para o ensino privado e público, particularmente quando o assunto era a distribuição de verbas para a educação. Portanto, o objetivo principal do terceiro substitutivo era obter, do poder público, todas as regalias e proteção para a

iniciativa privada, em detrimento da escola pública. Além de assegurar verbas para a iniciativa privada, esse substitutivo também garantia representatividade no Conselho Nacional de Educação e nos Conselhos Regionais, órgãos estes que seriam os encarregados das distribuições dos recursos.

Mas essa intenção dos donos de escolas particulares encontrou oposição entre alguns educadores, que pressionaram a Comissão de Educação e Cultura da Câmara a nomear uma subcomissão relatora para examinar dois substitutivos, um que já havia sido apresentado e outro, segundo Romanelli, por professores que encabeçaram campanha em defesa da escola pública. Professores que faziam parte da geração dos "pioneiros[53]" que agora se juntavam com professores da nova geração e a outros profissionais conscientes da importância da escola pública. A subcomissão elaborou outro anteprojeto a partir desses dois últimos apresentados, sendo aprovado pela Comissão de Educação e Cultura, e pela Câmara dos Deputados em 1960. Para Romanelli, esse foi o momento de maior disputa ideológica, com vitória, em grande parte, das forças conservadoras, apesar das conferências públicas, da contribuição de parte da *mídia*, e dos debates em escolas, que antecederam a aprovação da LDB em 196l.

O anteprojeto aprovado, ROMANELLI (2001:76):

> *"(...) manteve a linha do chamado "substitutivo Lacerda", (...), e, embora se distanciasse deste em muitos pontos, manteve, todavia, o que lhe era essencial: seus fundamentos nos "direitos da família" e o favorecimento da escola privada, relativamente a direitos, direção geral do ensino e recursos para a educação. A partir daí até a aprovação do projeto, as lutas ideológicas em torno da "liberdade de ensino" atingiram o auge, com os educadores, de um lado, proclamando firmemente a necessidade de o Estado assumir sua função educadora e garantir a sobrevivência da escola pública, e com os educadores católicos, de outro lado, agora coadjuvados pelos donos de estabelecimentos particulares, afirmando o "direito da família" e opondo-se do pretenso monopólio do Estado".*

A LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1961 e, segundo a autora, ela estava perfeitamente adequada à ordem social vigente e à composição das forças no poder. Além dessa característica, a de privilegiar a esfera privada de educação, a LDB já nascia distanciada da realidade e do desenvolvimento econômico do Brasil, devido ao tempo demasiadamente longo, 13 anos, discutidos para sua efetiva aprovação.

---

[53] Ler nota nº 34.

Ao contrário da LDB, que levou mais de uma década para ser sancionada em forma de Lei, paralisando, em muitos aspectos, o desenvolvimento no setor educacional, o desenvolvimento econômico era promovido constantemente durante esse período.

Com a volta de Getúlio Vargas em 1951, o discurso do governo se respaldou no nacionalismo, ressaltando a necessidade de coibir os abusos contra a ordem econômica cometidos pelas empresas de outras nacionalidades ou por interesses políticos estrangeiros. Nesse sentido, caberia ao governo proteger e garantir os interesses da nação brasileira e, sobretudo, investir em setores estratégicos como o de energia, siderurgia e comunicações. Foi com Vargas que foram criadas a Petrobrás e a Eletrobrás.

Quanto à forma de desenvolvimento econômico adotado pelo país, AGGIO (2002:56), argumenta:

> *"Enquanto os nacionalistas propugnavam a condução de um modelo de desenvolvimento autônomo, desconectado da influência dos Estados Unidos e, de certa forma, do capitalismo internacional, os liberais pregavam o alinhamento inarredável á potência do norte – sobretudo no combate ao comunismo. Se os últimos apregoavam a necessidade de investimentos estrangeiros em quaisquer áreas com o fim de promover o desenvolvimento, os primeiros defendiam a tese de que o Estado deveria ter um papel de exclusividade em áreas consideradas estratégicas para a soberania nacional como os setores de petróleo, comunicações, siderurgia, energia e transporte".*

O projeto nacionalista de Vargas tornou-se hegemônico, segundo o autor, graças à mobilização popular em apoio ao governo e à modificação de posicionamento de alguns segmentos políticos contrários à intervenção estatal.

Os defensores do nacionalismo pleiteavam um papel de exclusividade em vários setores, para eles, considerados estratégicos no desenvolvimento do país, deixando de fora a educação. Fato que nos reporta novamente a ROMANELLI (2001:183), ratificando seu posicionamento, quando afirma que a LDB de 1961 "*só é compreensível dentro do quadro geral da organização da sociedade brasileira e do jogo de influências que as camadas dominantes exerciam sobre os representantes políticos no legislativo*".

Se o setor econômico, representado pelo investimento em indústria de base, era promissor, garantindo, de certa forma, o crescimento da indústria no país, em contrapartida, apesar do apoio dado a Vargas pelo operariado no que se refere a investimentos no setor, os trabalhadores conviviam com elevado aumento da inflação, refletindo em aumento do custo

de vida, culminado em protestos[54] e reivindicações de reposição das perdas salariais. Nesse momento, os sindicatos começaram a ter um pouco mais de liberdade, quando comparado à época do governo Dutra. Apesar de o controle dos sindicatos não ter desaparecido, tinha início, nessa fase, o fortalecimento da organização dos trabalhadores em geral, desembocando em certa autonomia no arcabouço do movimento operário no governo que sucedeu a Getúlio Vargas. Com Juscelino Kubitschek (JK), que governou o país no período de 1956 a 1961, assistimos ao surgimento de "*organizações paralelas à estrutura oficial, como o PUI (Pacto de Unidade Intersindical), criado em São Paulo em 1955, e o PUA (Pacto de Unidade e Ação), criado pelos comunistas no Rio de Janeiro também em meados da década de 1950*. (AGGIO, 2002: 137).

JK também priorizou a aceleração do desenvolvimento brasileiro, mas, diferentemente de Vargas, que deu ênfase aos setores de petróleo, comunicações, siderurgia, energia e transporte, JK, em seu Programa de Metas, que previa 50 anos de desenvolvimento no período de cinco anos, privilegiava seis grupos: energia, indústria de base, alimentação, transporte, educação e a construção de Brasília.

A educação ganhava espaço e, pelo menos teoricamente, refletia a preocupação do governo nessa área. Segundo discurso governamental, a

> *"construção da nova capital contribuiria para solucionar alguns problemas brasileiros como a questão da terra, da dificuldade de transporte e a necessária reforma da educação. O surgimento de Brasília inaugura a abertura de novas fronteiras agrícolas em direção ao centro do país, determinada pela construção de novas estradas que levassem à capital, e a instalação da Universidade de Brasília, que se orientava segundo pressupostos totalmente renovados, serviria de paradigma para reformulação do ensino brasileiro". (AGGIO, 2002: 61).*

[54] A situação de descontentamento por parte de diversos setores da sociedade foi agravada, ainda, pela crise econômica que se abateu sobre o país em virtude de uma série de fatores externos e internos. A inflação subiu de forma assustadora para os padrões da época e, por conseguinte, também o custo de vida. O ano de 1953 foi marcado por agitações em todo o país. Em março desse ano, uma greve geral em São Paulo mobilizou 300 mil operários dos mais diferentes setores – com destaque para a indústria têxtil -, estendendo-se por vinte e quatro dias. No mês de junho, a greve dos marítimos abrangeu 100 mil trabalhadores. Paralelamente, os jornais de oposição radicalizaram seus ataques a Vargas, não se limitando mais aos assuntos de ordem econômica e abrindo fogo com acusações de corrupção e clientelismo. Para saber sobre política econômica e movimentos sociais no segundo Governo Vargas, ver: - D'ARAÚJO, Maria Celena. *O Segundo Governo Vargas, 1951-1954: Democracia, partidos e crise política.* 2ª Ed. São Paulo: Ática, 1992. WEFFORT, Francisco C. *O populismo na Política brasileira.* 4ª Ed. Rio de janeiro: Paz e Terra, 1989. – VIANNA, Sergio Besserman. *A Política econômica no segundo Governo Vargas (1951-1954).* Rio de janeiro: BNDES, 1987. FONSECA, Pedro C. Dutra. *Vargas: O capitalismo em construção.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

Apesar da preocupação de se reformular o ensino brasileiro, o que verificamos nessa época é a prioridade no setor industrial, ficando o setor social em segundo plano. A aprovação da LDB coincidiu com o fim do mandato de JK, no entanto esta não revelou modificações substanciais, no que tange ao primeiro anteprojeto apresentado em 1948. Diante da euforia que se viveu nos cincos anos que antecederam à aprovação da LDB, percebemos que discurso e ação, no setor educacional, nem sempre andaram de "mãos dadas". A produção brasileira cresceu significativamente nesse período. *"O aço (com crescimento de 100%), mecânica (125%), eletricidade (380%) e transporte (600%)".* (AGGIO, 2002). A indústria automobilística representou o símbolo da modernidade brasileira. Para acompanhar esse processo de industrialização, urgia a necessidade de transformações no sistema educacional brasileiro para atender, de forma efetiva e rápida, os trabalhadores, possibilitando a todos acesso à educação em todos níveis gratuitamente e com obrigatoriedade de fornecimento por parte do Estado.

Podemos afirmar que a Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, resultou das repercussões econômicas e políticas da primeira metade do século XX e também, em certa medida, decorreu ainda das demandas efetivas da classe trabalhadora de socialização do saber que se traduzia nesse momento, em melhores condições de trabalho e de vida.

Mas, apesar de a concretização da LDB ter sido instrumento de disputas políticas de diferentes concepções de como deveria se estabelecer nosso sistema escolar, podemos inferir, com base em análises de alguns pontos da LDB de 1961, que o projeto vitorioso continuava a serviço das classes mais abastadas, mesmo sendo a promulgação da Lei 4.024 um passo importante para, futuramente, se estabelecer um sistema educacional democrático se com oportunidade de acesso a todos e valorizando os profissionais que atuavam na área da Educação.

Analisando as atuações dos diversos governos considerados democráticos que sucederam pós Estado Novo, o ditatorial de 1964 a 1985 e, depois, com a redemocratização do país, percebemos, que, apesar da forma diferenciada de Governo, tanto um como outro (democrático ou ditatorial), foram ambíguos quando o assunto era a liberdade no contexto da relação da sociedade com o Estado.

A política liberal[55] ora era manifestada de forma ambígua por meio de discurso e ações governamentais, por dirigentes governamentais e partidos, e, ao Mesmo tempo em que

[55] A pluralidade do liberalismo é manifestada em denominações como liberalismo clássico, neocapitalismo, neoliberalismo – unifica-se pela preservação de categorias em princípios fundamentais, como o individualismo, a propriedade privada e o estado também privado. A preservação desses princípios pode ser justificada

mantinha o discurso da liberdade, também se mostrava autoritária, cerceando direitos sociais fundamentais para o exercício efetivo da liberdade. Segundo CHAVES (2007:09), a essência do liberalismo consiste em:

> *"(...) defesa do direito do individuo à propriedade privada é um corolário do liberalismo na área econômica, não o conceito principal que define a sua essência. Esse lugar pertence à liberdade, um conceito bem mais amplo, que abrange a liberdade do indivíduo não só na área econômica, mas também na área política e social. (...) o liberalismo defende a tese de que o governo deve ser abster de toda e qualquer tentativa de atuar diretamente na economia (como Estado-empresário), ou mesmo de regular e fiscalizar a economia, ou de nela intervir de qualquer forma (...). (...) na área política, o melhor Estado é o "Estado mínimo", que deixa aos indivíduos o máximo de liberdade compatível com as exigências da vida em sociedade. (...) os direitos fundamentais do indivíduo (...) não podem ser revogados, violados, transigidos ou restringidos, nem mesmo numa sociedade democrática, pela maioria, através de processo parlamentar,mesmo que o processo seja inteiramente legítimo.*
>
> *Na área social (...), defende a tese de que a ação deve não só ser livre à iniciativa privada de indivíduos ou pessoas jurídicas, mas ficar restrita a essa iniciativa".*

Segundo o autor, não podemos confundir direitos individuais com direitos sociais. Os direitos sociais não são direitos porque impõem a terceiros deveres que estes não assumiram livremente e que violam o seu direito de agir e de dispor como preferirem de seus bens. Dessa forma, o Estado confisca recursos dos cidadãos, obrigando-os a custear atividades que podem não desejar financiar, portanto, violam a liberdade e o direito à propriedade dos seus recursos financeiros. Para ele, os liberais não se opõem ao atendimento dos carentes e necessitados, mas, sim, ao Estado, que os obriga pela força a contribuir com ele, mesmo contra a vontade, violando a liberdade e o direito à propriedade. CHAVES faz uma defesa do liberalismo[56], no sentido de exposição justificada baseada nos princípios essenciais, sendo o principal a

---

historicamente pela valorização e consequente acumulação do Capital. Sobre o assunto, ver: SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do Ensino Privado. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Autores Associados, Histedbr, 2007, pág. 87/114.

Optamos por tratar neste trabalho, sem dividir o termo liberalismo em neoliberalismo, ultraliberalismo ou outras denominações, apenas liberalismo. Não iremos nos ater de forma sistematizada sobre o liberalismo clássico (para saber sobre o assunto ler: Adam Smith, Thomas Jefferson, John Locke, John Stuart Mill etc.); nem tampouco retornar a discussão dos antecedentes históricos que tratam do liberalismo. Pela complexidade do termo trataremos especificamente no que nos parece essencial para discussão proposta neste trabalho, a liberdade em relação à política, à economia e a sociedade nos governos republicanos brasileiros e os seus reflexos no sistema educacional brasileiro.

[56] Para ler sobre Liberalismo ver: - WOLFF, Robert Paul. *Miséria do Liberalismo.* 1ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990. (releitura das obras clássicas do pensamento liberal). – SCHANOSKI JR. Getúlio; SMITH, Adam. *A riqueza das Nações.* 1ª Ed. São Paulo: Madras, 2009.

liberdade. Não levanta a questão que esse princípio é colocado em prática em segmentos diferenciados, conforme necessidades da classe dominante e para manutenção do capital.

João Goulart tomou posse em 1961, depois de uma breve administração de Jânio Quadros, quase sete meses. A elite, temerosa que a experiência democrática brasileira acabasse ou diminuísse com seus privilégios, arquitetou o Golpe de Estado que instaurou a ditadura militar em 31 de março de 1964.

Goulart enfrentou uma conjuntura de crise econômica, fruto das dividas e *déficit* público vindos do governo JK, contribuindo para aumentar a insatisfação dos grupos que compunham os estratos privilegiados da sociedade. Junto a essa crise, a classe operaria também se mostrava insatisfeita, ampliando as reivindicações por melhores condições de trabalho e vida. AGGIO (2002:66) relata que:

> *"O movimento operário se politizou consideravelmente. O número de greves aumentou sobremaneira e os sindicatos cada vez mais se movimentam em mobilizações de caráter político, como o protesto contra o capital estrangeiro e o imperialismo. O PCB ampliou a sua influência entre os operários, diminuindo significamente a subserviência dos sindicatos à máquina estatal. Em 1962, foi fundada a CGT, o Comando Geral dos Trabalhadores, organização autônoma liderada pelos comunistas."*

Nesse contexto, Goulart anunciou em 1º de maio de 1962, a realização das chamadas Reformas de Base, que abrangeriam os setores agrário, tributário, eleitoral e educacional.

Partindo do pressuposto de que os princípios básicos do liberalismo são: defesa da propriedade privada, liberdade econômica (livre mercado), mínima participação do Estado nos assuntos econômicos da nação (Governo limitado), igualdade perante a lei (estado de direito), perceberemos que o liberalismo como defesa dos interesses de grupos conservadores ia ao encontro das suas aspirações.

Apesar de as reformas de base de Goulart parecerem que ele aspirava a um governo mais democrático no sentido de atender às necessidades da população brasileira, seu objetivo principal era pressionar os setores conservadores a desbloquear as ações governamentais, já que, naquele momento, nosso sistema de governo não era presidencialista e, sim, parlamentarista. Com apoio da população, ele conseguiria mudar essa situação.

Segundo AGGIO, mesmo amparado por vários órgãos vinculados ao espectro conservador da sociedade brasileira, como o Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais (IPES) e o IBAD (Instituto Brasileiro de Ação Democrática), que se empenharam na articulação política com intuito de interrupção dos vários movimentos populares e na formulação de uma

alternativa política elitista para o país, João Goulart conseguiu, por meio de um plebiscito, em janeiro de 1963, instituir novamente o presidencialismo. A partir desse momento, as questões das reformas de bases ganharam maior força, amedrontando setores conservadores. Mas o que se verificou foi a dificuldade em compatibilizar reformas econômicas e sociais com a democracia política. O Plano Trienal, diagnóstico econômico apresentado por Celso Furtado para sanar a crise financeira crônica do início do governo, fracassou. Em poucas palavras, foi impossível conciliar a contenção de gastos do setor público e o apelo ao "aperto dos cintos", previstos pelo Plano, com a cooperação popular para sua efetivação.

"Aperto dos cintos" significava, para a elite econômica e política, cortar gastos na área social. Deixar que a "lei do mercado" regulasse esse setor. Que acordos trabalhistas ficassem mais à mercê da lei da oferta e da procura. Que o sistema público de saúde e o sistema educacional fossem encargos não de responsabilidade do Estado. Nesses pontos, a ideologia política da maioria dos representantes políticos, militares e os donos dos meios de produção ia ao encontro do liberalismo, mesmo que, muitas vezes, estes não assumissem tal posição.

A Lei 4.024, aprovada em 20 de dezembro de 1961, foi um passo importante dado na área educacional, apesar da defasagem em relação às reais necessidades dos trabalhadores por melhores condições de acesso à escola. O desenvolvimento econômico, aliado ao crescimento industrial, exigia cada vez mais do trabalhador níveis mais alto de escolaridade, contudo, para tanto, os brasileiros necessitavam de que o setor público arcasse com a obrigatoriedade do ensino, em decorrência de condições sociais da maioria da população. Mas a LDB de 1961 isentava quase completamente o poder público da responsabilidade de oferecer condições para os trabalhadores para frequentarem a escola. Rezava a Lei 4.024 no artigo 30, parágrafo único.

> *"Constituem casos de isenção (da obrigatoriedade), além de outros previstos em lei:*
> *a) comprovado estado de pobreza do pai ou responsável;*
> *b) insuficiência de escolas;*
> *c) matriculas encerradas;*
> *d) doença ou anomalia grave da criança;*[57]

A lei atendia aos interesses da classe dominante, que almejava que os gastos sociais por parte do Estado diminuíssem, e que o setor privado atendesse a quem pudesse pagar pelos serviços à população, com subsídios do Estado. A Lei 4.024 assegurava recursos também à

[57] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm, acesso em 03/03/2007.

rede particular de ensino, dando ganho de causa à emenda de Carlos Lacerda, segundo a qual, deveria ser assegurado às famílias o direito de escolher a melhor escola para seus filhos, fosse pública ou particular. Nessa perspectiva, a União deveria financiar não apenas os estabelecimentos das redes públicas estaduais e municipais, mas também aqueles mantidos pela iniciativa privada, para compra, construção ou reforma de prédios escolares, instalações e equipamentos.

Por outro lado, as reformas de bases proposta por Goulart contemplavam, também, a Educação. Algumas iniciativas de governo foram interrompidas com o golpe militar em 1964.

Darcy Ribeiro, que ocupava a pasta do Ministério da Educação e Cultura de setembro de 1962 a janeiro de 1963, segundo HEYMANN, tomou algumas iniciativas ao assumir o cargo:

> *"submeteu o Programa de Emergência do Ministério da Educação e Cultura para 1962, referente aos ensinos primário e médio, ao conselho de Ministros. Aprovado por decreto do Conselho, o Programa permitiu a aplicação de recursos significativos em convênios assinados entre o governo federal e os governos estaduais visando à ampliação de matrículas e à intensificação da escolaridade".*

Para a autora, o programa de emergência era devido a gravidade da situação educacional na época. No ensino primário, 46% das crianças de 7 a 11 anos estavam matriculadas. Mas as crianças, em sua maioria, não davam continuidade aos estudos. Dos 46%, a metade estava cursando a primeira série, 21% alcançavam a segunda, 19,3% a terceira e 14,1% a quarta. Ainda na gestão de Goulart, foi homologado o primeiro Plano Nacional de Educação. O Fundo Nacional de Educação foi criado e previa a aplicação de 12% da receita de impostos da União à constituição desse fundo para serem aplicados igualmente aos ensinos primário, médio e superior. O Plano instituía, também, a alfabetização, até 1970, de todas pessoas entre sete e 23 anos. Para tentar cumprir essa meta, o ministério elaborou o Plano Trienal de Educação, que deveria constar ao planejamento geral do governo para o período de 1963 a 1965, e estabelecia a aplicação de recursos nos três níveis de ensino em montantes mais substanciais do que aqueles garantidos pela legislação – 12% da receita tributária em 1963, 15%, em 1964, e 20% em 1965.

Apesar do PNE se mostrar mais importante que a própria LDB, pois ele fixava os objetivos, os meios e as condições de planejamento por meio dos quais o poder público pudesse coordenar os esforço no campo educativo, o PNE do ano de 1961, diferentemente do

que fora elaborado no ano 2001, reduziu-se apenas a meras normas de distribuição de recursos. E os recursos aplicados na gestão Goulart poderiam parecer substanciais, quando comparados a períodos anteriores em que pouco se aplicou efetivamente na Educação e em que não havia plano específico e sistematizado para nortear as aplicações no setor. Segundo SAVIANI (2007: 100):

> *"(...) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 2º de dezembro de 1961, refere-se a "plano de educação" no parágrafo 2º do artigo 92. Após estabelecer que "com nove décimos dos recursos federais destinados á educação, serão constituídos, em parcelas iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior" (parágrafo 1º), o parágrafo 2º determina que "o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano de Educação referente a cada fundo". Também o artigo 93 define que os recursos constitucionais vinculados à educação (art. 169 da Constituição Federal de 1946) "serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos Conselhos Estaduais de Educação". Nesse caso, o conceito de "plano" já assume o significado estrito de forma de aplicação de determinado montante de recursos financeiros."*

Segundo o autor, antes da aprovação do PNE, no ano de 1961, existiam embates direcionados para duas visões de Plano de Educação. A primeira, sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista, atribuía ao Estado a tarefa de planejar o crescimento do país libertando-o da dependência externa. A segunda prevaleceu na discussão da LDB, que defendia a iniciativa privada, contrapondo-se à ingerência do Estado na economia e àquilo que tachavam de monopólio estatal do ensino, defendendo a liberdade de ensino e o direito da família de escolher o tipo de educação que desejava para seus filhos, considerando que a ação planificada do Estado trazia embutido o risco de totalitarismo, por isso, a orientação do PNE se reduzir a instrumento de distribuição de recursos para os diferentes níveis de ensino.

Mas apesar de as prioridades do PNE se reduzirem a instrumento de distribuição de recursos para todos os níveis da Educação, os princípios e as metas estabelecidas no âmbito das políticas educacionais, de maneira geral, não foram cumpridos. Para GERMANO (2005: 269) a falta de recursos para os diferentes níveis de ensino, durante o regime militar, nos legaram uma escola pública decadente:

> *"(...) a rede pública escolar foi praticamente demolida. Em 1985, o Ministério da Educação fez divulgar um relatório em que afirma que*

> *apenas 27% dos prédios escolares estavam em condições satisfatórias de uso. Faltavam mesas e carteiras para professores e alunos. Fala-se em escola funcionando em "chiqueiro" na região mais prospera de Minas Gerais; em São Paulo, o Estado mais rico do país, estudantes assistem aulas em "galinheiro", revela, em manchete, o jornal Folha de São Paulo. trata-se da Escola Estadual de 1ª grau A Rendentora, localizada em Itapecerica da Serra-SP. Ainda em São Paulo, levantamento efetuado pela APEOESP (Sindicato do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) constatou que, em 683 escolas públicas, havia "falta" ou "deficiência" nos seguintes itens: faltam professores em 28,9% das escolas, e em 88,1% delas faltam funcionários; biblioteca em 48%; laboratórios em 76,8; equipamentos de educação física em 65,1% problemas hidráulicos (caixa d'água e encanamentos) em 58,7%; condições elétricas e iluminação em 64,4%; quadras em 65%; portas, janelas e vidraças em 61,8%. "*

Ante esse quadro, somente citando alguns requisitos básicos para se alcançar uma escola pública de qualidade, percebemos que a prioridade dos governos, mesmo depois da homologação do primeiro Plano Nacional de Educação, não foi oferecer à população educação que possibilitasse instrumentalizá-la, conforme discurso dos governos do regime militar, para inseri-la no mercado de trabalho. Com o golpe de 1964 e a implantação do regime militar, os governos que se sucederam, para legitimar-se e instituir uma imagem de democratização do ensino, passaram a investir no aumento do número de matrículas de primeiro grau.

Contudo a universalização do ensino elementar permaneceu como meta a ser atingida[58]. Além do mais, esse aumento se revestiu apenas de caráter quantitativo. A maioria dos problemas crônicos da educação fundamental não foram resolvidos e ainda se agravaram como: diminuição da jornada escolar, aumento de turnos, prédios escolares que não estavam em condições de uso, aumento crescente de professores leigos atuando na rede pública, enquanto os salários e as condições de trabalho dos professores permaneciam em processo de deterioração.

Esse quadro nos mostra que discurso e ação, essa associação necessária, na prática, no regime militar, estavam dissociados. Necessitando de base de legitimação, da adesão de uma

---

[58] Tal expansão foi da ordem de aproximadamente 40% entre 1973-1985 que, em números absolutos, significou 20.615.486 de alunos matriculados em 1985 em contraposição a 15.132.904 (estes dados dizem respeito à matricula final. os números da matrícula inicial eram os seguintes: 1973 – 18.573.193; 1985 – 25.587.815), existentes em 1973. Isso possibilitou um incremento da taxa de atendimento escolar da população de 7 a 14 anos em torno de 8,8% em doze anos. A taxa de atendimento, portanto, na mencionada faixa etária, passou de 76,2% em 1973, para cerca de 85% em 1985. Mesmo assim, constata-se que 15% da população escolarizável em 1985, sequer tem acesso à escola, ao mesmo tempo em que 18,8% da matrícula de 1º grau compunham-se de alunos que se encontravam fora da faixa de escolarização obrigatória. Ressalta-se, ainda , que a rede pública concentrava mais de 80% da matrícula nesse grau de ensino (GERMANO, 2005: 169).

parte dos intelectuais, das camadas médias e das massas populares, apelava-se constantemente à democracia e à liberdade, quando o que existia era o cerceamento de todo tipo de liberdade e ao acesso ao exercício da cidadania. Por isso, o discurso em favor da erradicação da miséria social. Contraditoriamente, o período foi marcado pela intensificação da exploração da força de trabalho, o aumento da concentração de renda, o crescimento do desemprego, política econômica em favor do empresariado e do grande capital. Juntamente com essa realidade, emergia o discurso favorável a erradicação do analfabetismo, a valorização e expansão da educação escolar. Nesse período de ditadura, a educação era penalizada com forte repressão política, insuficiência e mesmo diminuição das verbas destinadas ao setor educacional básico.

Num movimento ambíguo, durante a ditadura, o Estado concebeu e começou a empreender uma reforma em todos os níveis do ensino: ensino superior[59], em1968, e reforma do ensino primário e médio em 1971. Segundo Germano, essas reformas tinham características de uma "*revolução passiva*", em alguns momentos, pois, além de não contar com a participação da sociedade civil, visavam desmobilizar eventuais movimentos no campo educacional. Mas, ao mesmo tempo, tinham a pretensão de atender a uma demanda e a uma carência de segmentos da sociedade excluída dos privilégios concedidos pelos comandantes do poder. Dessa forma, o regime político produzia um discurso de valorização da educação e transformava a política educacional numa estratégia de hegemonia para obtenção de consenso. Isso não acontecia sem contradições, sem problemas e sem lutas nos diversos segmentos sociais. Para GERMANO (2005:106), a política educacional se desenvolveu em torno dos seguintes eixos:

> *"1) Controle político e ideológico da educação escolar, em todos os níveis. 2) Estabelecimento de uma relação direta e imediata, segundo a "teoria do capital humano, entre educação e produção capitalista e que aparece de forma mais evidente na reforma de ensino do 2º grau, através da pretensa profissionalização. 3) Incentivo à pesquisa vinculada à acumulação de capital. 4) Descomprometimento com o financiamento da educação pública e gratuita, negando, na prática, o discurso de valorização da educação*

[59] A repressão policial militar diminuiu bibliotecas e programas, aposentou compulsoriamente professores e expulsou estudantes, impediu jovens mestres de se candidatarem aos concursos e se beneficiarem de bolsas para pós-graduação no país e no exterior. Contraditoriamente, mesmo com a repressão militar, o governo militar, pressionando pelas classes médias, liberaram mais recursos às universidades públicas, possibilitando sua expansão, chegando a ultrapassar a mera justaposição das escolas superiores para desenvolverem a atividade essencial de sua existência: a produção cultural e a pesquisa científica no Brasil durante os governos militares. (...). O desenvolvimento da universidade, especialmente da universidade pública, propiciou, contraditoriamente, condições para que dela saíssem diagnósticos, propostas e críticas consistentes que foram de alguma maneira incorporadas pelos partidos políticos e outras organizações que faziam oposição ao regime autoritário. CUNHA, Luiz Antônio . *Educação, Estado e Democracia no Brasil.*São Paulo: Cortez, 1991. (pág.59).

> *escolar e concorrendo decisivamente para a corrupção e privatização do ensino, transformado em negocio rendoso e subsidiado pelo Estado".*

O controle que o regime militar delegava à educação não ocorria de forma linear, porém era estabelecido conforme a correlação de forças existentes, de acordo com cada governo na ditadura e as conjunturas históricas da época. Por isso, o Estado Militar não conseguiu exercer o controle total e completo sobre a Educação. A perda de controle acontecia, sobretudo, em conjunturas em que as forças oposicionistas ampliaram o seu espaço de atuação política. Daí os elementos de "restauração" e de "renovação" contidos nas reformas educacionais.

A LDB 5692/71 apresentou pontos renovadores, sem, no entanto, resultarem em concretos para a sociedade em geral: a extensão da escolaridade obrigatória, compreendendo agora todo o ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio de 2º grau. Contudo essa ampliação da escolaridade obrigatória, determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais, consistia numa estratégia de hegemonia. O Estado se antecipara às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstrava a intenção de proporcionar uma igualdade de oportunidades. Ao se preocupar com o ensino primário e médio, o governo expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida dos trabalhadores, pelo menos teoricamente. Para OFFE (1990:40):

> *"o Estado capitalista só possui legitimidade quando se apresenta como instância neutra. Contudo, as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera da dominação política tendem a permitir que esta condição de igualdade, que é o fundamento da organização da dominação estatal, apresenta-se como fictícia. Ora o Estado pode preservar a sua legitimidade, ou seja, o apoio e o reconhecimento dos cidadãos somente na medida em que logra manter a ficção de igualdade entre eles e defender-se efetivamente da responsabilidade pelas experiências de desprivilegiamento e exploração que, através dos mecanismos econômicos de uma sociedade capitalista, são permanentemente criados".*

Dessa forma, o que estava em jogo, na política educacional era, essencialmente, a questão da hegemonia, e essa hegemonia pressupunha que os grupos dominantes levassem em consideração, dentro de certos limites, os interesses dos grupos sociais sobre os quais a hegemonia seria exercida.

Na tentativa de manter o projeto hegemônico e o controle ideológico, o governo anulava a ação de grupos organizados e passava a possibilidade de transformação social para indivíduos isolados, pois *"o esforço de aprendizagem individual é colocado no lugar da discussão política coletiva e organizada como meio adequado de transformação social"* (OFFE, 1990:41). A democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania, embora esse fosse um dos objetivos da Lei 5692/71, mas assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, do aumento no número de anos de escolaridade obrigatória.

Mesmo com a aprovação da segunda LDB (1971), o regime militar não logrou mudar a situação. A escolarização da classe trabalhadora não visava a uma elevação cultural, pois não vinculava trabalho e conhecimento, o que poderia possibilitar o controle do processo produtivo, assim como o pleno exercício da cidadania mediante socialização do poder, da participação política na gestão da sociedade e no estabelecimento de limites à ação do Estado. A proposta oficial era caracterizada por uma visão utilitarista, sob inspiração da "teoria do capital humano". Segundo Germano (2005:176):

> *"trata-se de uma tentativa de estabelecer uma relação direta entre sistema, educacional e sistema ocupacional, de subordinar a educação à produção. Desse modo, a educação só teria sentido se habilitasse ou qualificasse para o mercado de trabalho. Por isso, o 2º grau deveria ter um caráter terminal. (...) e, em certas situações, até mesmo o 1º grau deveria ter um caráter de terminalidade".*

O discurso expressava uma busca da equidade social, ao criar uma suposta igualdade e generalizar a profissionalização para todos. Mas esse caráter de terminalidade, principalmente do 2º grau, empurrava cada vez mais cedo os jovens para o mercado de trabalho e também diminuía a demanda para o ensino superior. Assim, o Estado resolveria dois problemas, ficava descomprometido ainda mais com a manutenção do sistema escolar, já que não era um setor prioritário e colocava à disposição do mercado trabalhadores cada vez mais jovens, para ingressar no mercado de trabalho, aumentado o exército industrial de reserva, contribuindo para reprodução das classes sociais. Dessa forma, a universidade continuava sendo privilégio de uma pequena minoria, ratificando a função discriminatória da política educacional durante o regime militar e o comprometimento com o governo na manutenção da estrutura da desigualdade social, na medida em que procurava estabelecer uma

relação direta e imediatamente interessada com a produção capitalista, subordinando o sistema educacional ao sistema ocupacional.

Mas a falta de investimentos adequados contribuiu para o fracasso da reforma do ensino de 2º grau destinado à profissionalização. Mesmo para o ensino médio com caráter terminal exigiam-se vultosos investimentos por parte do Estado, e os dois objetivos finais não aconteceram: força de trabalho qualificada e diminuição da demanda para universidade.

Na escola profissionalizante, o custo por aluno, segundo GERMANO (2005: 182), chegava a ser 60% maior que no antigo secundário. Não houve, por parte do Estado, investimento suficiente na expansão da rede escolar. Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º grau era de apenas 8,4%, enquanto a média da América Latina girava em torno de 25,6%. Abaixo do Brasil, encontrava-se apenas El Salvador.

Outro fator que levou ao fracasso o ensino profissionalizante foi seu caráter de aplicação prática, já que ele era instrumental, prático, voltado para o mercado de trabalho, eliminando totalmente o caráter propedêutico. O aluno qualificado era o que apresentava a capacidade de ler, escrever, conhecimentos básicos sobre tecnologia e instituições, operações matemáticas fundamentais. Mas, na contramão das ações do governo, as indústrias e empresas requeriam, cada vez mais, trabalhadores com sólida formação em matemática, língua e ciências. Dessa forma, as características da qualificação para força de trabalho colocadas em práticas até então, não atendiam mais aos anseios dos empregadores. Segundo CLAUS OFFE (1990:31), a formação profissionalizante:

> *"deve ser aprendida não (como) uma capacidade concreta de trabalho, mas a própria capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontra-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguem por um alto nível de generalidades e, consequentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa a outra".*

O que preocupava também as autoridades é que, apesar de o acesso à universidade ainda ser privilégio da elite, o número de pessoas que conseguiam passar no vestibular, mas não conquistavam a vaga na universidade, crescia a cada dia. Um dos objetivos da reforma de ensino de primeiro e segundo graus era resolver esse problema sem ter gastos com educação. Empurrando a classe trabalhadora e parte da classe média para o ensino profissionalizante, que tinha o caráter terminal, essas não almejariam o ensino superior. Não foi o que aconteceu.

As diferentes classes sociais ofereceram resistência "passiva" à profissionalização compulsória. Para FREITAG (1987:41):

> *"A educação para o trabalho não cabia na concepção de mundo das classes médias e alta da sociedade brasileira. A proposta profissionalizante desagradou até mesmo a classe trabalhadora do campo e da cidade, pois ir à escola era identificado como liberação do trabalho braçal".*

Com relação à Educação, o discurso não correspondia à efetiva ação do Estado no sentido de assegurar a implantação de uma infraestrutura material necessária à manutenção e expansão do ensino público. Os governos militares trataram de garantir, em lei, quase que totalmente, a desobrigação de financiamento do ensino público, ao estimular a privatização de ensino.

Apesar de a emenda constitucional do ano de 1969 reconhecer que "a educação (...) *é direito de todos e dever do Estado..."* (Art. 176), assegurava, a seguir, que "*o ensino é livre à iniciativa particular a qual merecerá o amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo*[60]" (parágrafo 2º). Adiante, após estabelecer que "*o ensino primário é obrigatório para todos, dos sete aos quatorze anos e gratuito nos estabelecimentos oficiais*[61]*"* (parágrafo 3º, item II), como também que "*o ensino público será igualmente gratuito para quantos, no nível médio e no superior, demonstrarem efetivo aproveitamento e provarem falta e insuficiência de recursos*" (parágrafo 3º, item XIII), no parágrafo 3º, item IV fechou o cerco em favor da privatização, quando previa que "*o poder público substituirá gradativamente o regime de gratuidade no ensino médio e no superior pelo sistema de concessão de bolsas de estudo, mediante restituição que a lei regulará*[62]*"* (parágrafo 3º, item IV).

Para ratificar e dar continuidade ao desmantelamento da educação pública, a Lei 5.692/71, que fixou "Diretrizes de Bases para o Ensino de 1º e 2º graus", revogou, por meio de seu artigo 87, os artigos 92 e 93 da Lei 4.024 de 1961. Constava nesses artigos:

> *"Art. 92 – A União aplicará anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino 12% (doze por cento), no mínimo , de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento) no mínimo".*

---

[60] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm, acesso em 03/03/2007

[61] Idem.

[62] Idem, ibidem.

"Art. 93 – Os recursos a que se refere o art. 169, da Constituição Federal, serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal e pelos conselhos estaduais de educação;

§1º São considerados despesas com o ensino:

a) as de manutenção e expansão do ensino;
b) as de concessão de bolsas de estudos;
c) as de aperfeiçoamento de professores, incentivo à pesquisa, e a realização de congressos e conferências;
d) as de administração federal, estadual ou municipal de ensino, inclusive as que se relacionem com atividades extraescolares.

§ 2º Não são considerados despesas com o ensino:

a) as de assistência Social e, hospitalar, mesmo quando ligados ao ensino;
b) as realizadas por conta de verbas previstas nos artigos 199, da Constituição Federal e 29, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias;
c) os auxílios e subvenções para fins de assistência e cultural (Lei número 1.493, de 13-12-1951)".[63]

Ao revogar também o artigo 93, que definia o conceito de "*despesas com o ensino*", abriu caminho para que fossem aplicados recursos em outras áreas que não fossem a do ensino.

Mesmo com todo esforço para legitimar-se por meio de discursos, o governo militar não colocou em prática a política educacional proposta, nem mesmo do ponto de vista quantitativo, nos diversos níveis de ensino, uma vez que se desobrigou de financiar a educação pública e incentivar o incremento da privatização do ensino.

Ao longo da década de 1980, os governos militares começaram a mudar o discurso e direcionaram as ações educacionais para outra vertente com objetivo de manter-se no poder. Isso ocorre, porque, segundo GERMANO (2005), "*a partir de 1977, (...) a burguesia industrial começa gradualmente a romper sua aliança com o capital mercantil e com a tecnocracia civil e militar"*, quebrando a aliança de classe de 1964. Os motivos do rompimento: a redução da taxa de crescimento econômico a datar de 1975, a avaliação de que o governo militar era incapaz de conter o conflito social em curso, e, sobretudo, o fato de não mais necessitar da violência do poder do Estado para se apropriar do excedente econômico. Com isso, o regime militar foi forçado a mudar de comportamento para enfrentar essa nova crise. Além do mais o governo iria enfrentar, também, o ressurgimento das mobilizações de setores da sociedade civil, inclusive no âmbito da educação.

---

[63] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm , acesso em 03/03/2007

Ainda no período ditatorial, momento em que a liberdade de organização trabalhista foi cerceada e a busca por um regime democrático parecia ser uma aspiração quase impossível, o processo de organização política, no campo educacional, envolveu tanto os professores das escolas de 1º e 2º graus quanto os pesquisadores das universidades, dos institutos especializados e os professores de cursos de pós-graduação. Conforme CUNHA (1991:59), esse processo:

> *"(...) teve dois vetores. Um deles orientava-se para a luta (para) sindical dos professores, notadamente os das redes públicas de ensino, que estavam proibidos de fazê-lo, pela legislação vigente. Outro vetor orientava-se pela análise crítica dos processos educacionais com vistas à reformulação da política do Estado para o setor. Ambos os vetores, se não resultaram da própria política educacional dos governos militares, tiveram condições de existência produzidas por ela".*

A organização dos professores de 1º e 2º graus caracterizou-se pela fragmentação, desde a instituição da legislação trabalhista durante o governo Getúlio Vargas. A legislação proibia a sindicalização de todos funcionários públicos. Os professores que trabalhavam nas instituições privadas podiam se associar a sindicatos, que se reuniam numa federação própria. Os da rede pública só podiam se filiar a associações e centros, que não eram reconhecidos como entidades representativas da categoria.

As entidades de professores de 1º e 2º graus das redes públicas de ensino, depois de 1980, filiavam-se à Confederação de Professores do Brasil (CPB). A CPB teve origem na Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB), criada, em 1960, com onze entidades estaduais filiadas[64]. De acordo com CUNHA, nos primeiros anos de atividades, o caráter pouco combativo da CPPB permitiu-lhe ser convocada a participar das Conferências Nacionais de Educação que foram instituídas após o golpe de Estado, em substituição à serie homônima que a Associação Brasileira de Educação vinha promovendo desde 1927. Em 1973, a CPPB ampliou seus quadros de filiados ao retirar o nome "Primários". Com tal ampliação, a entidade passou a receber a filiação das associações de professores com licenciaturas, o que fortaleceu a atuação da CPB[65]. Para o autor (1991:74)

---

[64]As informações sobre a organização dos professores durante a ditadura militar se baseiam na obra de CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1991.

[65] Em 1986, eram 29 as entidades estaduais filiadas à CPB. Quatro unidades da federação tinham duas entidades concorrentes filiadas, e as demais, uma entidade cada, inclusive o sindicato do Distrito Federal. Em Brasília, os professores das redes públicas eram filiados ao mesmo sindicato dos que trabalhavam nas escolas e faculdades privadas. Isto ocorria porque, no Distrito federal, aqueles professores não eram contratados diretamente pelo governo, mas, sim, por uma fundação pública. Em janeiro de 1989, o congresso da CPB aprovou a mudança do

> *Esta mudança foi motivada pela reforma do ensino de 1º e 2º graus de 1971 (lei 5692), que uniu o curso primário ao primeiro ciclo do ginásio. (...) esta lei propiciou condições legais para a emergência de uma nova fase da organização dos professores, ao determinar que cada sistema de ensino (inclusive em nível municipal) estruturasse a carreira docente, num estatuto do magistério."*

Até então, os professores recebiam seus salários independente do grau de escolaridade para atuar na profissão. Isso permitia a deterioração dos ganhos reais e a desvalorização do magistério. Com os sistemas elaborando os planos de carreira e determinando a remuneração conforme a qualificação obtida em cursos, os professores passaram a contar com base legal para melhorar seus salários.

O crescimento dos professores em termos numéricos, o arrocho salarial a que foram submetidos durante a vigência da ditadura, transformaram as características dessa categoria profissional. Antes da intensificação do rebaixamento dos salários dos professores durante a ditadura, os professores da escola pública, no Brasil, provinham das classes médias e altas, portanto, em sua maioria, não afeita à organização sindical. A CPPB é exemplo dessa mudança. Até 1978, sua atuação se caracterizava, exclusivamente pelo encaminhamento de moções as autoridades educacionais e entrevistas à imprensa.

Podemos inferir que esse primeiro momento de atuação da CPPB coadunava com o perfil do professorado na época. A formação das professoras[66], as Escolas Normais, atraiam, principalmente, jovens das classes mais abastadas. A tendência em constituir-se numa profissão feminina vinha do início do século XX. Para Jorge Nagle (1985:269): "*Em 1919, para 23.808 alunos matriculados (no ensino pedagógico), 3.041 eram do sexo masculino", quanto à origem social,* NAGLE também assinala que *"a Escola Normal era uma instituição destinada à educação das moças burguesas.*

O segundo momento da atuação da CPPB (na década de 1980, denominada CPB) caracterizou-se pelo seu posicionamento contra a política educacional do governo e a política econômica concentradora de renda, assim como pelo fim do regime autoritário.

---

nome da entidade para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação – CNTE, processo que culminou, um ano depois, com a incorporação de três entidades: a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas – CONAFEP, a Federação nacional de Supervisores Educacionais – FENASE e a Federação Nacional de Orientadores Educacionais – FENOE. Como resultado, a CNTE, nos anos de 1990, estimava representar dois milhões de professores, especialistas e funcionários das redes públicas de ensino de 1º e 2º graus. (CUNHA, Luiz Antônio. Educação, Estado e democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991.)

[66] A situação do magistério brasileiro, na primeira metade dos anos 1960, de modo geral, apresentava os mesmos contornos sociais das décadas anteriores, particularmente, quanto ao fato de que essa categoria continuava sendo um reduto feminino. (LOURENÇO FILHO, 1945:400)

A Lei 5.692 de 1971 fez com que a demanda de estudos adicionais para os professores já em atividade aumentasse e a busca por cursos que oferecessem formação universitária se tornasse primordial para se auferir maiores salários. Dessa forma, a passagem da década de 1960 para a de 1970 ficou marcada por mudanças estruturais no sistema educacional. O regime militar, embalado pelo "milagre econômico", termo cunhado pelo general-presidente Emílio Garrastazu Médici[67], estabeleceu uma vinculação entre educação e o modelo autoritário de modernização das relações capitalistas de produção. Durante o regime militar, foi reorganizado o funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola de ensino médio. Foram reestruturados o ensino primário e o ginásio, criando o ensino de 1º e 2º graus. Da junção dos quatro anos do ensino primário com os quatro do ginásio, foi instituído um único ciclo de oito anos, o 1º grau de ensino, que passou a ser obrigatório. Quanto aos três anos do ensino colegial, passaram a constituir o 2º grau.

Como resultado dessas reformas educacionais, emergia uma nova configuração dos professores públicos de 1º e 2º graus. A lei 5540 de 28, de novembro do ano de 1968, no seu artigo 30, consta que:

> *"A formação de professores para o ensino de segundo grau, de disciplinas gerais ou técnicas, bem como o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação no âmbito de escolas e sistemas escolares, far-se-á em nível superior[68]".*

Por intermédio do artigo 30, a reforma universitária de 1968, possibilitou que uma parte do magistério de 1º grau, portanto, não só de 2º grau, fosse formada em cursos do ensino superior, ao contrário da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 20 de dezembro de 1961, que estipulava uma distinção, nos seus artigos números 52 a 65[69], entre a formação do

---

[67] Foi presidente do Brasil entre 30 de outubro de 1969 e 15 de março de 1974.

[68] http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68, acesso em 03/03/2007.

[69] CAPÍTULO IV

Art. 52. O ensino normal tem por fim a formação de professores, orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário, e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relativos á educação da infância.

Art. 53. a formação de docentes para o ensino primário far-se-à:

a) em escola normal de grau ginasial, no mínimo de quatro séries anuais onde, além das disciplinas obrigatórias do curso secundário ginasial será ministrada preparação pedagógica;
b) em escola normal de grau colegial, de três séries anuais, no mínimo, em prosseguimento ao vetado grau ginasial.

Art. 54. As escolas normais, de grau ginasial expedirão o diploma de regente de ensino primário, e, as de grau colegial, o de professor primário.

professor primário, efetivada nas escolas normais ou institutos de educação, e a do professor secundário, realizada nas Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras.

Quanto à formação de professores de 1º e 2º graus, a lei 5.692/71 deu destaque especial, especialmente, porque duplicou, de quatro para oito anos, a obrigatoriedade do ensino fundamental a cargo do Estado.

Essa política teve como consequência, entre outros aspectos, a formação de outra composição da categoria profissional dos professores públicos de 1º e 2º graus. Mais politizados, colocavam como pauta temas específicos que envolviam a educação, mas também temas gerais, que contemplavam interesses da maioria da população. A partir de 1978, a CPPB movimenta-se. Para CUNHA (1991:74), a CPPB, a partir do ano de 1978, tinha como pauta reivindicativa:

> *"(...) para promover a pressão política por meio de grandes congressos, do apelo à greve e da unificação dos movimentos reivindicatórios em todo o país. Se, em 1974, o congresso da entidade teve como tema: 'O professor*

Art. 55. Os institutos de educação além dos cursos de grau médio referidos no artigo 53, ministrarão cursos de especialização, de administradores escolares e de aperfeiçoamento, abertos aos graduados em escolas normais de grau colegial.
Art. 56. Os sistemas de ensino estabelecerão os limites dentro dos quais os regentes poderão exercer o magistério primário.
Art. 57. A formação de professores, orientadores e supervisores para as escolas rurais primárias poderá ser feita em estabelecimentos que lhes prescrevem a integração no meio.
Art. 58. Vetado.
Art. 59. A formação de professores para o ensino médio será feita nas faculdades de filosofia, ciências e letras e a de professores de disciplinas especificas de ensino médio técnico em cursos especiais de educação técnica.
Parágrafo único. Nos institutos de educação, poderão funcionar cursos de formação de professores para o ensino normal, dentro das normas estabelecidas para os cursos pedagógicos das faculdades de filosofia, ciências e letras.
Art. 60. O provimento efetivo em cargo de professor nos estabelecimentos oficiais de ensino médio será feito por meio de concurso de títulos e provas vetado.
Art. 61, O magistério nos estabelecimentos... vetado ... de ensino médio só poderá ser exercido por professores registrados no órgão competente.

TÍTULO VIII
Art. 62. A formação do orientador de educação será feita em cursos especiais que atendam às condições do grau do tipo de ensino e do meio social a que se destinam.
Art. 63. Nas faculdades de filosofia, será criado, para a formação de orientadores de educação do ensino médio, curso especial a que terão acesso os licenciados em pedagogia, filosofia, psicologia ou ciências sociais, bem como os diplomados em Educação Física pelas Escolas Supervisores de Educação Física e os inspetores federais de ensino, todos com estágio mínimo de três anos no magistério.
Art. 64. Os orientadores de educação do ensino primário serão formados nos institutos de educação em curso especial a que terão acesso os diplomados em escolas normais de grau colegial e em institutos de educação, com estágio mínimo de três anos no magistério primário.
Art. 65.O inspetor de ensino, escolhido por concurso público de títulos e provas vetado..... deve possuir conhecimentos técnicos e pedagógicos demonstrados de preferência no exercício de funções de magistério de auxiliar de administração escolar ou na direção de estabelecimento de ensino.

> *como agente da implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus', o de 1978 abordou os 'Aspectos da problemática educacional brasileira' e o de 1981 tratou da 'Educação e democracia', o que revela uma passagem de temas muitos específicos para outros mais gerais (...)".*

Os temas eram reflexos das transformações que estavam em processo naquele momento. A população movimentava-se no sentido de exigir uma educação que atendesse aos seus interesses, como o acesso ao ensino público e gratuito com qualidade. Os professores queriam maior participação nas decisões educacionais, que, segundo CUNHA (1991: 76), passava pela eleição dos diretores da escola e pela representação nos Conselhos Federais e nos estaduais da educação. Ligadas a todos esses pontos, estavam as reivindicações específicas da categoria em termos de salários e carga horária.

Vários Estados intensificaram suas manifestações a partir de 1978, apesar da forte repressão por parte do governo. São Paulo e Paraná fizeram as primeiras greves do magistério desde 1964. Segundo CUNHA, em 1979, aderiram à greve professores de nove unidades da federação. Se a CPPB, impulsionada pelos movimentos reivindicatórios dos professores de vários Estados, tomava posições mais combativas, a própria Confederação atuava sobre elas (as entidades), em apoio aos seus movimentos. Mas isso não impedia, apesar da interação entre CPPB e as entidades de cada estado, que cada um tivesse suas peculiaridades. Suas ações dependiam da conjuntura política e econômica, variando muito a atuação de cada Estado e as condições de trabalho dos professores.

A deterioração dos salários dos professores das redes públicas de ensino variava conforme a instituição que atuavam (municipal ou estadual) e também ao estado a que pertenciam. CUNHA (1991: 75) aponta alguns dados, parciais, que nos indicam as tendências gerais:

> *"O professor primário da rede estadual de São Paulo tinha o salário médio por hora equivalente a 8,7 vezes o salário mínimo, em 1967. Já em 1979, esta média havia baixado para 5,7 vezes (...). No Rio de Janeiro, de onde de dispõe de séries mais longas, o salário equivalia (no Distrito Federal ou na rede estadual situada no município da capital) a 9,8 vezes o salário mínimo em 1950, despencando para 4 vezes em 1960 e atingindo 2,8 vezes em 1977. (...). Treze anos depois, desceu ainda mais: 2,2 salários mínimos".*

Observem-se as tabelas 1 e 2 de remuneração por estado já em 1990:

Tabela 1: Remuneração dos professores da 1ª a 4ª série nas redes estaduais de ensino, em número de salários mínimos, segundo carga horária. Ano 1990.

Unidade da Federação	Remuneração	Carga Horária Semanal	Remuneração por 20 h equivalentes.
Roraima	7,2	20	7,2
Amapá	11,2	40	5,6
Distrito Federal	4,5	20	4,5
Rio de Janeiro	3,6	16	4,5
Amazonas	3,0	20	3,0
Rondônia	2,7	20	2,7
São Paulo	2,2	20	2,2
Paraná	2,2	20	2,2
Maranhão	2,2	20	2,2
Goiás	2,1	20	2,1
Piauí	1,9	40	2,0
Espírito Santo	2,2	25	1,8
Mato Grosso	3,4	40	1,7
Tocantins	3,3	40	1,7
Rio Grande do Sul	1,6	20	1,6
Minas Gerais	1,5	20	1,5
Mato Grosso do Sul	1,6	22	1,5
Ceará	1,4	20	1,4
Pernambuco	2,5	40	1,3
Rio Grande do Norte	2,5	40	1,3
Acre	2,4	40	1,2
Bahia	1,2	20	1,2
Pará	1,1	20	1,1
Alagoas	0,9	20	0,9
Paraíba	1,3	40	0,7
Santa Catarina	--	--	--
Sergipe	--	--	--

Fonte dos dados brutos: CNTE (Brasília), ano II , nº 11, abril/maio 1990.
Nota: A remuneração computada é dos professores em início de carreira, incluído gratificações, abonos, regência e outras vantagens.

Tabela 2: Remuneração dos professores com Licenciatura Plena nas redes Estaduais de ensino, em número de salários mínimos, segundo carga horária . Ano 1990.

Unidade da Federação	Remuneração	Carga Horária Semanal	Remuneração por 20 h equivalentes.
Roraima	9,5	20	9,5
Distrito Federal	7,7	20	7,7
Amapá	14,8	40	7,4
Maranhão	5,8	20	5,8
Rio de Janeiro	4,2	16	5,3
Amazonas	4,7	20	4,7
Tocantins	7,4	40	3,7
Rondônia	3,6	20	3,6
Paraná	3,6	20	3,6
Minas Gerais	3,1	20	3,1
Mato Grosso	6,2	40	3,1
Pernambuco	5,9	40	3,0
Rio Grande do Sul	3,0	20	3,0
Goiás	2,9	20	2,9
Mato grosso do Sul	3,2	22	2,9
São Paulo	2,7	20	2,7
Acre	4,9	40	2,5
Rio Grande do Norte	4,3	40	2,2
Espírito Santo	2,6	25	2,1
Ceará	2,0	20	2,0
Alagoas	1,8	20	1,8
Bahia	1,6	20	1,6
Pará	1,3	20	1,3
Paraíba	2,5	40	1,3
Piauí	2,5	40	1,3
Santa Catarina	--	--	--
Sergipe	--	--	--

Fontes dos dados brutos: CNTE Notícias (Brasília), ano II, nº 11, abril/maio 1990.
Nota: A remuneração computada é a dos professores com formação em nível de 2º grau, em início de carreira, incluindo gratificações, abonos, regências e outras vantagens. [70]

[70] As duas tabelas são fruto de pesquisa do autor Luiz Antônio Cunha e foram reproduzidas com base na obra: Educação, Estado e Democracia no Brasil das páginas 100 e 101 – respectivamente. CUNHA, Luiz Antônio Cunha. *Educação, Estado e Democracia.* São Paulo: Cortez, 1991.

Conforme as tabelas, o salário dos professores era muito desigual entre os Estados. Isso dificultava que os professores lutassem em nível nacional por um piso salarial, pois poderia representar ganhos absolutos para alguns profissionais, cujo Estado paga muito mal, como Alagoas e Paraíba, onde professores recebiam menos de um salário mínimo, e poderia também representar perdas em outros Estados, como, por exemplo, em Roraima, onde os professores podiam receber mais de 7 salários mínimos.

Se a lei 5.692 de 1971 possibilitou que professores buscassem continuar estudando até obtenção do curso superior (licenciaturas), fazendo com que os movimentos reivindicatórios se tornassem mais politizados. Em termos salariais, conforme a tabela, ter ou não a licenciatura plena não significava ganhos substanciais. Os professores com licenciatura plena recebiam salários um pouco mais elevados. Outro item da Lei, que passou de quatro para oito anos a obrigatoriedade do ensino fundamental, também contribuiu para um maior desenvolvimento orgânico dos professores. Entre o final dos anos de 1970 e final dos de 1980, os professores públicos estaduais de 1º e 2º graus já se constituíam numa categoria profissional consolidada. Nesse momento, a categoria já não portava o perfil do passado, numericamente inferior e com origem nas camadas médias urbanas e nas elites. Em decorrência das mudanças estruturais do país e das reformas educacionais, no período da ditadura, o professorado foi submetido à condições de vida e de trabalho bastante diversificadas. Houve uma rápida expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, a formação dos educadores de forma rápida, o que as poucas universidades públicas existentes não conseguiram suprir. Os professores foram empurrados aos cursos de licenciaturas curtas das faculdades privadas noturnas, que, em geral, visavam mais ao lucro do que à formação consistente dos profissionais. A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho dos professores. O fenômeno social das greves, entre as décadas de 1970 e 1980, teve como base objetiva de manifestação a própria existência material dos professores públicos estaduais de 1º e 2º graus.

Dezenove anos após a Lei 5692, a situação social de muitos professores era preocupante, contribuindo para a deterioração do ensino público. CUNHA (1991: 76) relata que a situação dos professores nas redes municipais era pior, com exceção das capitais do Estado. O exemplo do Nordeste, Alagoas, era significativo:

> *"Em março de 1990, apenas dois dos 98 municípios de Alagoas pagavam um salário mínimo a seus professores por meio expediente de trabalho. Em*

> *Sergipe, as prefeituras pagavam 8,2% do salário mínimo e, em Xique-xique (PE), 2,5%, quantia esta suficiente apenas para adquirir um quilo de carne de segunda a cada mês".*

Essa situação dos professores, formação rápida, em qualquer faculdade particular, que não tinha estrutura e tinha em vistas apenas altos lucros, e a deterioração dos salários desestruturaram o ensino público brasileiro.

Esse processo de desqualificação do magistério possibilitou, ao longo das décadas de 1970 e 80, que entidades sindicais dos professores fossem criadas e as que já existiam se fortalecessem, visando, essencialmente, à recuperação dos salários e à melhoria das condições de trabalho. O sindicato do Estado do Rio Grande do Sul – CPERS -, criado em 1946, segundo BULHÕES (1986), era a mais forte de todas as entidades de professores públicos de 1º e 2º graus na época. *"Tem cerca de 70 mil sócios e 110 funcionários. Dispõe de ampla sede própria em Porto Alegre, que possui até mesmo alojamento para sócios do interior do estado. Chegou a reunir 20 mil professores em Assembleia".*

Para a autora, o elevado índice de sócios e sua estrutura fizeram com que os professores desse Estado obtivessem ganhos inéditos para a categoria e para a política educacional estadual. A retirada do cômputo das despesas da Secretária Estadual de Educação dos salários dos funcionários que prestavam serviços em outros setores públicos resultou em acréscimo substancial de recursos.

A questão dos baixos salários dos professores desse Estado e as condições de trabalho ganharam maior fôlego durante a década de 1970, culminando em manifestações de rua do professorado em vários municípios do Rio Grande do Sul.

Mesmo com a forte repressão, em 1976, os professores militantes da CPERS começaram a discutir publicamente suas reivindicações, veiculando notas na imprensa para convocar a classe a posicionar-se sobre a questão da desvalorização do magistério. Inúmeras manifestações foram enviadas à entidade.

> *"Neste mesmo ano, a entidade estruturou um documento contendo 33 pontos; abria, assim, o diálogo com o governador Synval Guazzelli. Posteriormente, agrava-se a questão salarial, culminando em um novo dossiê, entregue ao chefe do poder estatal em 1978, que assegurava a nomeação dos concursados e um acréscimo de 70% dos salários do magistério público estadual."*[71]

[71] http://www.cpers.org.br, acesso em 15/10/2008

A categoria, sem conseguir ser atendida, mesmo com a repressão militar, realizou a primeira greve em 04 de abril de 1979, exigindo um piso de CR$4 mil, além dos 70% já assegurados. No ano seguinte, 23 mil professores reuniram-se em ato público para reivindicar o cumprimento do acordo estabelecido entre o governo, voltando a fazer greve de três dias em 1982, para solicitar a aplicação do mesmo acordo. Nesse ano, o governo se deparou com uma greve de 60 dias, retornando as aulas após ficarem definidos os 2,5 salários mínimos para novembro de 1986.

O governo era representado por José Augusto Amaral de Souza do Partido Social Democrático (PSD). Sua reação diante da greve:

> *"Não só desconsidera os 2,5 salários mínimos, avaliados inclusive pelo seu próprio partido, como argui a inconstitucionalidade da lei 8026 (que determina o pagamento de 2,5 salários mínimos à categoria), implanta arbitrariamente o Quadro de Pessoal por Escola Especial, invade o poder legislativo, autoriza a Brigada Militar a jogar gás lacrimogêneo, atiçar cães e agredir os professores"*[72].

Mesmo com a repressão, os professores responderam com uma greve em 1987, de 96 dias, sucedendo nos anos de 1988, 1989 e 1990.

Outra entidade fortaleceu-se durante a ditadura militar, a Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP – fundada em 1945). Mesmo com a tentativa, por parte do governo, de desestruturá-la, no auge da repressão militar, a Associação deflagrou a primeira greve, em 1978. Segundo CUNHA (1991: 77):

> *"(...)um grupo de professores da rede estadual paulista de 1º e 2º graus, fortemente motivados em termos políticos partidários, consegue pressionar a diretoria da entidade a convocar uma assembleia geral extraordinária para discutir a situação salarial da categoria e de suas condições de trabalho".*

Depois de conseguir coletar assinaturas de associados apoiando a convocação da assembleia, foi formada uma "comissão aberta", constituída por membros da diretoria e de outros sócios, que iriam encaminhar as reivindicações e promover outras reuniões. As responsabilidades de encaminhamento foram distribuídas entre os professores, respeitando

---

[72] http://www.cpers.org.br, acesso 15/10/2008

suas regiões de trabalho, o que acabou por se constituir no que são hoje as regionais da grande São Paulo.

Para RIBEIRO (1984:62), a APEOESP "*é um bom exemplo de como uma entidade controlada por pessoas ligadas ao regime autoritário pôde ser reorientada, a partir de um bem sucedido movimento a partir das bases*". Esta comissão enviou ao Estado abaixo assinado e cartas reivindicando 180 dias letivos; 20% de hora atividade; pela CLT, aos precários; pela aposentadoria, aos 25 anos; e regulamentação do Estatuto do Magistério. Antes de realizarem a primeira greve em 1978, a "Comissão Aberta" preocupou-se em informar à Secretaria Estadual de Educação a situação da escola pública mediante a entrega do Memorial dos professores da Rede Oficial de ensino do Estado de São Paulo, que diagnosticava a realidade do ensino público, escolas condenadas ao abandono, alunos e professores carentes, nível de ensino precário e orçamento estadual insuficiente.

A "Comissão Aberta" realizou uma assembleia geral em agosto de 1978, com mais de dois mil professores, sem a presença da direção da APEOSP, aprovando a proposta de greve, que durou 24 dias. As reivindicações foram atendidas apenas parcialmente, mas as mobilizações da categoria levaram os líderes do movimento grevista à vitória nas eleições para a diretoria em 1979. (1979). "*Gumercindo Milhomem, ex-presidente da APEOSP, foi eleito deputado federal em 1986 (PT)",* CUNHA (1991:78). Mesmo diante da repressão, o movimento se consolidava, e os professores também conseguiam, de certa forma, representatividade, fosse na associação, fosse no Congresso Nacional, processo que poderia viabilizar as reivindicações da categoria.

Diferentemente do CPERS e da APEOSP, entidades que tinham décadas de existência quando passaram a dirigir o movimento grevista do magistério, a União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais (UTE) foi fundada a partir do Congresso realizado nos dias 21 e 23 de julho de 1979, em Belo Horizonte, com cerca de 500 delegados e delegadas e participantes de 71 cidades.

Nesse mesmo ano, tomava posse no Palácio do Planalto, como Presidente da República, o general João Batista Figueiredo, com a promessa que iria devolver a democracia ao país.

Antes da fundação oficial da UTE, foi realizada nesse mesmo ano, dia 12 de maio, uma assembleia em Belo Horizonte que traçou os rumos da primeira greve dos professores do Estado de Minas Gerais.

A Associação oficial, até então, era a APPMG – Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais -, que, no entanto, se negou a encaminhar o movimento, o que possibilitou ao Estado ignorar a paralisação por não reconhecer o movimento. No ano de 1979:

> "*Iniciada em 17 de maio, a greve teve no dia 22 de maio uma assembleia com mais de 10 mil trabalhadores em educação da capital e do interior, no pátio da Assembleia Legislativa. Foi a primeira Assembleia estadual desde 1968 e deu ao então secretaria da educação, Paulino Cícero, uma resposta à sua declaração a imprensa, no dia 17 de maio, de que não reconhecia a greve por se tratar de "movimento anônimo e sem rosto"*[73].

As contradições entre discurso e ação apareciam. Apesar da promessa do governo federal de estabelecer a democracia e os discursos em favor da educação, o governador de Minas Gerais, Francelino Pereira, com respaldo da presidência da república, tratou o movimento como caso de polícia. Durante concentração na praça da Liberdade, policiais receberam os trabalhadores em educação com violência.

Após esse movimento de maio, os professores organizados decidiram oficializar a fundação da UTE[74], organizando e encaminhando sua primeira greve em 1980, que também sofreu represálias por parte do governo. "*Os principais líderes foram presos no DOPS. No dia 29 de abril, Luiz Dulci, Fernando Cabral, Luíz Fernando Carceroni, Carlão (Antônio Carlos Ramos Pereira) e Iria Magalhães foram presos e iniciaram greve de fome em 3 de maio, pela abertura de negociação, fim da repressão e atendimento das reivindicações*[75]*".*

Após 17 dias de greve, com a polícia vigiando portas de escolas, comunicação telefônica do interior para a capital cortada e os correios não entregando as correspondências da UTE, a categoria voltou ao trabalho com algumas conquistas: efetivação de 20 mil professores(as) e auxiliares de serviços gerais, concurso público, reposição salarial de 12,5%.

---

[73] Sind-UTE. Revista do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Edição Comemorativa. SS. Uberlândia. Jan/Dez. 2006. Também *site* http://sindute.org.br

[74] A UTE passou a ser denominada Sind-UTE (Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais) em 1990. Esse sindicato abarcou os trabalhadores em educação de Minas Gerais vinculados à Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais (AOEMIG), ao sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Belo Horizonte (SINTEP), ao Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Minas Gerais (SINPEP – que se retirou posteriormente), à Associação de diretores e Vices de Escolas Municipais de Belo Horizonte (ADVEM) e à União dos Trabalhadores do Ensino (Revista do sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais: Sind-UTE. Jan/Dez 2006. Volume único (ss-Uberlândia – Edição comemorativa).

[75] Sind-UTE. Revista do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Edição Comemorativa. SS. Uberlândia. Jan/Dez. 2006. Também *site* http://sindute.org.br

Apresentamos brevemente o panorama dessas três entidades, pois acreditamos que elas indicam a diversidade da situação e atuação das associações no Brasil, sendo exemplo do vigoroso movimento sindical dos professores públicos[76].

As atuações desses movimentos não estavam isentos de limites nem de ambiguidades. Para CUNHA, foram justamente essas ambiguidades que possibilitaram que eles crescessem.

Segundo o Autor:

> *(...)a desorganização da sociedade civil pela repressão, justamente no período em que o país passava por enormes transformações em sua base econômica e demográfica, assim como na estrutura das classes sociais, resultou em efeitos negativos, no plano político, que se somavam à repressão propriamente dita. Se era débil a organização partidária e limitada a organização sindical, os longos governos militares criaram obstáculos adicionais para que as especificidades das instituições partidárias e sindicais pudessem ser percebidas e incorporadas pelos agentes políticos e sociais. (CUNHA, 1991:83).*

Os professores da rede pública de ensino de 1º e 2º graus conquistaram mais importância e maior visibilidade em decorrência, entre outros fatores, da ampliação do número da rede escolar e, consequentemente, do número de alunos atendidos pela escola pública. Esse processo, que aumentou o número de professores, veio acompanhado de um violento processo de desqualificação tanto política, quanto técnico pedagógica. A categoria também se complexificava tornando-se cada vez mais heterogênea.

O processo de desqualificação política se deu pela repressão durante a ditadura militar, que, em certa medida, conseguiu tolher a participação e a atuação dos trabalhadores em organização que realmente fossem representativas. Também pela política econômica, arrastando os professores ao empobrecimento econômico e cultural, produzindo a acentuada exploração dos profissionais da Educação. Dessa forma, os professores, para conseguirem manter certo "padrão de vida", precisavam trabalhar em várias escolas, limitando-se ao entra e sai da sala de aula, restando-lhes pouco tempo, ou até mesmo nenhum, para a reflexão política e ao debate com seus pares.

Quanto à desqualificação técnico-pedagógica, ela acontecia a partir do momento em que as universidades públicas que ofereciam cursos de licenciatura não conseguiam atender à

---

[76] Há outras entidades de outros Estados que se organizaram antes e durante o período da ditadura militar, como por exemplo, no Estado da Bahia e Rio de Janeiro. Não achamos necessário falar no presente trabalho, pois acreditamos que essas três são suficientes para o objetivo do presente trabalho, sem menosprezar a atuação das demais entidades.

demanda. A formação da maioria dos professores tinha lugar em faculdades particulares isoladas, em geral, com baixa qualidade, pois estavam mais interessadas em atender ao mercado, além de possuir visão mercadológica, do que em formar um profissional completo, com conhecimento específico em sua área e com senso político e crítico, em relação à sociedade em que vivia. Além do mais os cursos eram efetuados em um curto período de tempo, contribuindo por aumentar a superficialidade de sua formação.

Para atender à demanda de professores, o governo tomava medidas que, ao invés de unir a categoria, contribuía para fragmentar e até mesmo desmobilizar a organização em movimentos sociais. Aumentava o número de contratados sem concursos públicos, que eram professores admitidos em caráter excepcional, e em caráter temporário. Eram os chamados "precários[77]", conforme palavras de RIBEIRO. Dessa forma, a categoria se tornava mais heterogênea e se complexeficava. Para a autora (1984:219):

> *(...) a escola pública estava se constituindo num organismo de sociedade civil fortalecido, pois isso indica que ela estava atingindo graus significativos de ampliação e consequentemente sofreria (como já vinha sofrendo) um processo de complexificação em sua estrutura de recursos humanos na tentativa (não explícita) de atender de maneira diferenciada, por um tempo cada vez maior, um também sempre maior número de pessoas de diversas origens de classe".*

Apesar desses limites e ambiguidades, notadamente no final dos anos de 1970, acelerava-se a organização dos professores em sindicatos para defender suas condições sociais e de trabalho, pois os professores já se configuravam como uma categoria assalariada, quantitativamente muito numerosa, submetida a um processo de desvalorização profissional e de perda do prestígio social e a um arrocho salarial constante.

Por tudo isso, é que a categoria se complexificava tornando-se heterogênea, revelando contradições de interesses e concepções de vida e de trabalho, ora no interior da categoria, ora entre lideranças sindicais e professores, impossibilitando, muitas vezes, a coesão do grupo em termos organizativos e de interesses. Segundo CUNHA (1991:83):

---

[77] "Passando a ser maioria, o final dos anos 70, dão até o nome ao jornal criado por aqueles que buscam uma ação organizada contra essa situação e contra as direções das entidades da categoria, em especial, da Associação dos Professores do ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOSP), que então se vinculavam quase totalmente com os interesses de minorias representadas nos organismos da sociedade política". RIBEIRO está se referindo ao jornal "O precário", que teve alguns números publicados, até que uma diretoria representativa dos professores fosse eleita e tomasse posse fazendo com que o jornal da entidade viesse a substituí-lo. (RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *A formação política do professor de 1º e 2º graus.* São Paulo Cortez, 1984. pág. 220).

> *"(...) não deixa de ser surpreendente que as entidades de professores públicos, tenham sido, em crescente maioria, dirigidas pelos grupos políticos ideológicos mais radicais e sectários, enquanto a categoria em geral permanece basicamente conservadora".*

Para o autor, muitas das lideranças tinham certa experiência de organização já no movimento estudantil, uma categoria em que as concepções político-ideológicas que combinam espontaneísmo, voluntarismo e populismo encontram receptividade. Apesar das posições das lideranças, a maioria dos professores permaneceram mergulhados numa concepção tradicional a respeito da definição social do seu trabalho e seguiram assumindo posições autoritárias com os estudantes e com seus pais, perdendo, consequentemente, de forma gradual, o apoio necessário às suas reivindicações nos movimentos sociais. Esses fatores, entre outros de igual peso, levaram ao esvaziamento das entidades dos professores e à ilegitimidade das greves de 1980 em diante.

Os professores, em sua maioria, mantiveram sua relação com os alunos ainda nos limites da sala de aula e de forma autoritária. Segundo Luis Antônio Cunha, os professores não possuíam a compreensão do significado, por exemplo, da organização dos alunos como categoria. Esses alunos, utilizando-se de organismos já existentes, ou que ainda podiam ser criados, tinham diante de si a possibilidade de apreender e encaminhar os problemas de sala de aula, da escola em geral, podendo compreender de formou crítica os acontecimentos da sociedade em seu todo. Foi nesse processo que se formou o aluno reflexivo, crítico e participante, que poderia também ser parceiro do professor em sua luta diária.

Essa prática ratificava a escola como uma instituição que não era totalmente determinada por fatores externos e em que havia espaços para práticas sociais conscientizadoras, ou seja, mesmo que a escola parecesse não se ter modificado muito, e a lógica capitalista de racionalização do trabalho ter penetrado na realidade escolar, os agentes sociais que a construíram (professores, alunos e demais funcionários da escola), poderiam desenvolver práticas que, ao mesmo tempo, reforçassem e contestassem as formas de dominação e controle.

O Estado sempre proclamou, em seus discursos, a necessidade e a importância da expansão escolar em quantidade e qualidade com acesso para todos. Com o desenvolvimento econômico e industrial, o trabalhador voltando às salas de aulas, para melhorar suas condições de vida e trabalho, mesmo que essa melhoria, na maioria das vezes, ficasse mais no plano

ideológico, as famílias[78] passaram a acreditar e investir mais na formação de seus filhos, para que eles, futuramente, tivessem expectativas diferentes em relação aos seus pais e, consequentemente, conseguissem mudar de posição social.

A escola, portanto, tornara-se um lugar de fundamental importância para o trabalhador, no sentido de libertá-lo da exploração do capital. A escola poderia ser, nesse sentido, um ponto de partida para o exercício efetivo da cidadania, ponto de encontro para discussão e elucidação dos diferentes interesses envolvidos, quando se pensava na organização de movimentos sociais reivindicatórios. Os professores poderiam passar a contar com o apoio dos diferentes segmentos sociais, que era fundamental para legitimar suas ações.

Mas como a população poderia apoiar uma greve, por exemplo, na qual ela mesma seria a maior prejudicada? Como se tornar parte de um movimento em que ainda prevalecem as posições radicais das lideranças com as conservadoras dos professores? Para CUNHA (1991:84):

> *"(...) as posições político-ideológicas das lideranças, típicas do radicalismo pequeno-burguês, vão ao encontro das disposições antigas e novas dos docentes, de que resultam longas greves, chegando até a noventa dias. Nem por isso os salários são cortados, nem suspensas a cobrança das mensalidades dos associados das entidades, realizada por intermédio das prefeituras, dos governos estaduais e das universidades. A certeza da impunidade dos professores é o complemento da passividades dos estudantes e de suas famílias, assim como da violenta compressão salarial e da ostensiva política da deterioração do ensino publico".*

Não que a greve não pudesse ser um instrumento que viabilizasse o atendimento das reivindicações da categoria. Os professores deveriam se organizar, e com garantias legais de que não sofreriam perseguições por parte do governo e por direções de escolas. Mas o posicionamento dos profissionais quanto à reposição dos dias parados, por exemplo, além de intensificar a deterioração do ensino público, corroborava a visão que a maioria da população tinha referente ao "funcionalismo público", de pessoas incompetentes (que o governo e *mídia* na maioria das vezes reforçam), que não querem trabalhar e autoritárias, como se essas características fossem inerentes a todas as pessoas que detêm cargos públicos. Além do mais,

---

[78] O operariado, organizado em torno do sindicalismo autônomo, ao contrário do empresariado industrial, não chegou a construir uma proposta pormenorizada para a educação brasileira nos anos 80. Suas proposições foram se estruturando fragmentariamente, segundo as contribuições dos sindicalistas ligados ao setor. (...) Existem, no entanto, para os trabalhadores em seu conjunto, um consenso em relação à defesa do ensino público, gratuito e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino" (NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil hoje*. 4º Ed. São Paulo, Cortez, 2005. (Coleção questões da Nossa Época, V.36). pág. 86.

as longas paralisações tinham favorecido a rede privada de ensino. Diante da recusa em repor as aulas e da omissão das Secretarias de Educação, muitos pais, com medo que seus filhos ficassem prejudicados de alguma forma, pediam transferência para rede particular de ensino, e essas por sua vez, diante da grande demanda, passaram a aumentar as mensalidade cobradas.

A heterogeneidade da categoria, como pertencimento a diversas classes sócias, sexo, tempo de magistério, formação, níveis de ensino que atuam, podem caracterizar como dificuldade das mobilizações acontecerem. Também há as divergências político-ideológicas internas às entidades e a distância entre as lideranças das associações/sindicatos e os professores.

Isso fica mais evidente quando comparamos as manifestações públicas até a década de 1980 com as manifestações que aconteceram a partir da segunda metade da década de 1990 em diante. A partir desse período, poucos são os que passaram a comparecer às manifestações públicas; é baixo o número de professores que atendem às convocações para assembleias, enfraquecendo, obviamente, o movimento e fazendo com que os sindicados percam legitimidade.

2º Capítulo

Novo (ou reformado?) paradigma educacional: Planos e propostas para a educação.

O MEC preparou um documento, no ano de 2000, intitulado "Educação para todos: Avaliação da Década", com o objetivo de avaliar a década de 1990 em relação aos resultados educacionais alcançados pelo Brasil. Esse documento seria encaminhado à UNESCO, demonstrando o avanço da educação no Brasil desde a realização da Conferência de Jomtien, Tailândia, que aconteceu em 1990, momento em que diversos países, incluindo o Brasil assinaram uma declaração se comprometendo com maiores investimentos na educação, com o tema "Educação para Todos". Diante desse compromisso, o Brasil assinou um acordo pelo qual aumentaria os investimentos em educação em todos os níveis, mas, principalmente, na Educação básica (educação infantil, ensino fundamental e médio), buscando erradicar o analfabetismo e projetar uma escola pública com "qualidade". Apesar da atual LDB ter sido sancionada em 20 de dezembro de 1996 (lei 9.394/96) e o PNE aprovado somente em 9 de janeiro de 2001, com a duração de dez anos, os signatários dessa avaliação acreditam ter antecipado ações que viabilizaram a tão almejada educação com "qualidade". O balanço da década de 1990 foi consolidado quando da realização, nos dias 10 e 11 de junho de 1999, do *I Seminário Nacional sobre Educação para Todos,* no auditório do CNE, em Brasília. A pretensão do texto era estabelecer uma *reflexão dos diferentes atores sobre as mudanças verificadas e, sobretudo, a amplitude e a profundidade alcançadas em relação às metas propostas em Jomtien.*(MEC/INEP, 2000: 13). Conjugava, também, as opiniões de representantes das três esferas de governo, organizações da sociedade civil e organismos internacionais. O documento assim estava estruturado: parte 1) Histórico da Conferência Mundial de Educação para Todos; parte 2) Desenvolvimento da educação no Brasil na década de 90; parte 3) Balanço da implementação dos compromissos de Jomtien; parte 4) Desafios para a próxima década – a perspectiva do governo; parte 5) Desafios para a próxima década – a perspectiva da sociedade civil.

Também foi preparada uma avaliação técnica do Plano Nacional de Educação – PNE-, pela Câmara dos Deputados – Comissão de Educação e Cultura no ano de 2004, pois o PNE aprovado por meio da Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 previa, no seu art. 3º, que: "*A União, em articulação com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e as Sociedade Civil, procederá avaliações periódicas da implementação do Plano Nacional de Educação".*

Rezam os parágrafos 1º e 2º do art. 3º da Lei do PNE, respectivamente: *"O Poder Legislativo, por intermédio das Comissões de Educação, Cultura e Desporto (hoje, Comissão de Educação e Cultura) da Câmara dos Deputados e da Comissão de Educação do Senado Federal, acompanhará a execução do Plano Nacional de Educação*", e "*A primeira avaliação realizar-se-á no quarto ano de vigência desta lei (2004), cabendo ao Congresso Nacional aprovar medidas legais decorrentes, com vistas à correção de deficiências e distorções"*.[79]

Analisaremos neste capítulo, essas duas fontes, tanto a elaborada pelo MEC no ano de 2000, as partes 4 e 5, intituladas respectivamente "Desafios para a próxima década – a perspectiva do Governo" e "Desafios para a próxima década – a perspectiva da sociedade civil", como do ano de 2004, efetivada pela Câmara dos Deputados, o que nos permitirá uma reflexão sobre os resultados da "operacionalização" do PNE, por intermédio de diversos órgãos, institutos e pessoas, dando-nos suporte para pensar o que cada grupo esperava da educação, como percebem os avanços e retrocessos, quais interesses que envolvem os órgãos ou pessoas que deram seu parecer, reportando-nos, quando necessário, à LDB do ano de 1996 e ao PNE de 2001.

Guilherme Leal assim sintetizou a preocupação dos empresários em relação à Educação:

> *"Existe uma nova consciência empresarial, um movimento que cresce significativamente não apenas no Brasil, mas em todo mundo. Estamos vivendo a entrada da humanidade na era do conhecimento, o que produz enorme transformação em todas as relações sociais. O Brasil não está fora disso, mas estamos quase na Idade da Pedra em algumas regiões.*
>
> *Essa mudança fundamental leva o empresariado a perceber que responsabilidade social é fator crítico para seu sucesso sustentável em longo prazo. Hoje, para as empresas, assumir comportamento socialmente responsável é diferencial competitivo. No futuro, será pré-requisito. Isso quer dizer que, além da qualidade de produto e serviço, as empresas precisam ter qualidade de relações de uma maneira mais ampla.*[80]

Na declaração de Guilherme Leal, presidente do Instituto Ethos e vice-presidente da Natura, suas palavras refletem bem a perspectiva básica do empresariado brasileiro (ou seus mentores intelectuais, assessores, consultores etc.), no campo educativo e de formação humana, face à crise do modelo fordista de organização e gestão do trabalho e, portanto, face

---

[79] http://www.planalto.gov.br/ccivi/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007

[80] Educação para Todos: Avaliação da Década. Brasilia-DF. MEC/INEP. ano 2000. pág.187.

às novas bases que a reconversão tecnológica e redefinição do padrão de acumulação capitalista demandam na reprodução da força de trabalho.

O discurso da competitividade, da qualidade total, integração, flexibilidade, valorização do trabalhador, globalização e a defesa da educação em geral, vem ganhando maior visibilidade a partir de fins da década de 1980, momento esse em que prevalecia a ênfase no discurso da democratização do ensino, ou seja, quantidade, sem importar muito com o ensino oferecido aos brasileiros em geral. Gaudêncio Grigotto argumenta que essas categorias "*são uma imposição das novas formas de sociabilidade capitalista tanto para estabelecer um novo padrão de acumulação quanto para definir as formas concretas de integração dentro da nova reorganização da economia mundial* "(1999: 41). Dessa forma ao analisarmos a avaliação da década, organizada pelo MEC por meio de seus signatários empresários, percebemos que, para eles, corrupção, ineficiência, desperdício são tumores que sequer podem ser traduzidos como algum possível mau funcionamento da dinâmica capitalista, e sim atribuídos efetivamente a uma política pública que, para eles, nada deve a seu núcleo econômico.

Não podemos perder de vista que a preocupação com a qualidade da educação vem de longa data. Agora, a ela dando maior ênfase, mas que a classe dominante, ou o setor privado logram ser os inovadores. Mariano Fernandes Enguita advoga que nos âmbitos pedagógicos, qualidade nem sempre tem tido o mesmo significado, nem seu controle feito referência aos mesmos processos:

> "*Na linguagem dos expertos, nas administrações escolares e nos organismos internacionais, o conceito de qualidade tem invocado sucessivas realidades distintas e mutantes. Inicialmente, identificou-se tão somente com a dotação em recursos humanos e materiais dos sistemas escolares ou suas partes componentes: proporção do produto interno bruto ou do gasto público dedicados à educação, custo por aluno, número de alunos por professor, duração da formação ou nível salarial dos professores, etc. Este enfoque se identificava com a maneira que, ao menos na época florescente do Estado de Bem-Estar, se tendia a medir a qualidade dos serviços públicos, supondo que mais custo ou mais recursos, materiais ou humanos, por usuários, era igual a maior qualidade. Mais tarde, o foco de atenção do conceito se deslocou dos recursos para a eficácia do processo: conseguir resultados máximos com o mínimo de custo. Esta já não era a lógica dos serviços públicos, mas, sim, a da produção empresarial privada. Hoje em dia, identifica-se melhor com os resultados obtidos pelos estudantes, qualquer que seja a forma de avaliá-los: taxa de retenção, taxa de promoção, formação universitária, comparações*

> *internacionais do rendimento escolar, etc. Esta é a lógica da competição no mercado" (ENGUITA apud GENTILLI, 1994: 155).*

Nesse sentido, os discursos constituem dimensões anunciativas de um tipo específico de ideologia somente compreensível no contexto da realidade material que a determina. A substituição, no campo educacional, do discurso da democratização pelo da qualidade é a expressão de certas opções políticas, que, para GENTILI (1994:117), são "*claramente conservadoras e de sentido reagente que hegemonizam o cenário latino-americano contemporâneo".*

A Conferência de Jomtien em 1990, a LDB, de 1996, o PNE, de 2001, e as avaliações levadas a efeito no ano de 2000 e 2004 coadunam com a lógica de subordinação mercantil na educação pública e com a nova retórica pseudo transformadora no campo educacional.

Viviane Senna, presidente do Instituto Ayrton Senna, também é umas das signatárias do documento "Educação para Todos: Avaliação da Década", elaborado pelo MEC. Em suas palavras:

> *"Entramos na área da educação por convencimento profundo de sua importância. Além da busca por produtividade e da inserção do país de maneira competitiva na economia globalizada, temos de buscar também a elevação dos componentes do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).*
>
> *Temos três desafios: economia competitiva, sociedade mais justa e democrática. Para dar conta deles, é necessária a educação de qualidade, pois os três desafios começam na sala de aula. Quando compreendi a natureza estratégica da educação como política de desenvolvimento econômico, social e político, considerei que todas as ações do Instituto Ayrton Senna tinham de convergir para ela. Deveríamos contribuir para que a educação tivesse condições de ser desenvolvida, ajudando o país a superar seu tríplice desafio".*[81]

O discurso de Viviane Senna é envolvente e é capaz de cooptar intelectuais de diversas áreas e convencer a população das boas intenções do empresariado e da classe alta brasileira. O discurso do surgimento de uma sociedade do conhecimento, de preferência sem classes e sem conflitos, fundada não mais sobre os processos excludentes característicos da dinâmica capitalista está desgastado e não consegue camuflar os problemas advindos da lógica de mercado. O momento presente é de uma economia global, cujo principal recurso é o conhecimento, o qual não teria limites e estaria ao alcance de todos, operando dentro de um nível profundamente ideológico e apologético.

---

[81] Educação para todos: Avaliação da Década. Brasília-DF. MEC/INEP. Ano 2000. pág. 175.

O discurso está muito bem "casado" com a formulação de organismos internacionais que representam o capitalismo transnacional.

Os quatro organismos internacionais patrocinadores da Conferência de Jomtien, UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura); UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância); PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial colocam a escola como *lócus* por excelência, destinado a solucionar o problema da violência, dos meninos e meninas infratores, da pobreza, do subemprego, do mercado informal, dos desempregados e dos meninos e meninas de rua. A educação, como fator de desenvolvimento das capacidades nacionais, é elemento fundamental do desenvolvimento humano sustentável defendido pelo PNUD, que concentra sua atuação nas necessidades educativas básicas de certos grupos, colaborando com organismos como o alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) e a Organização Internacional do Trabalho (OIT). Impulsiona a educação ambiental, o monitoramento e a avaliação, e programas de educação a distância pelo rádio ou outros meios.[82] Segundo estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento sobre educação e capacitação, nos países em desenvolvimento realizado em 1989, recomendava-se a este organismo assumir três funções principais quanto à cooperação para a Educação e a capacitação:

- *Desenvolver marcos de referências e guias para a elaboração de propostas de projetos nessas áreas (educação ambiental e educação á distância);*
- *Convocar e organizar um grupo consultivo em educação e capacitação formado por representantes das principais agências financiadoras nestes campos;*
- *Promover a busca de alternativas aos desafios planejados pela austeridade financeira*[83].

FRIGOTTO (1994:37) declara que esse nível de formulação inscreve-se no horizonte dos "economistas filantropos", ao discutir a perspectiva que estes têm de educação:

> *"O verdadeiro significado da educação, para os economistas filantropos, é a formação de cada operário no maior número possível de atividades industriais, de tal sorte que se é despedido de um trabalho pelo emprego de uma máquina nova, ou por uma mudança na divisão do trabalho, possa encontrar uma colocação o mais facilmente possível".*

[82] www.pnud.org.br, acesso em 21/04/2007
[83] idem

Analisando o discurso tanto dos empresários como dos organismos internacionais, percebemos que as perspectivas filantrópicas persistem de várias formas e retomam força no interior do ajuste do capitalismo, tornando homogênea a retórica em relação à demanda de uma nova qualificação e uma "revalorização" da formação geral. É nesse sentido que é colocada a questão da "qualidade" da educação escolar e dos processos de qualificação ou requalificação da força de trabalho. A nova "qualidade" que os tempos pós-modernos exigem é para salvar a "pele" mais dos empresários do que dos trabalhadores, como os discursos querem passar. A demanda efetiva dos empresários é de um trabalhador com uma nova qualificação que, face à reestruturação econômica sob nova base técnica, lhes possibilite efetivar a reconversão tecnológica que os torne competitivos no embate da concorrência intercapitalista.

Quando o Brasil participou, em março de 1990, da Conferência de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, juntamente com outros países[84], convocada pela PNUD, UNESCO, UNICEF e Banco Mundial, chegaram a posições consensuais, sintetizadas na Declaração Mundial de Educação para Todos, que constituíram as bases dos planos decenais de educação.

O documento de referência da Conferência de Jomtien foi preparado pela Secretaria da Comissão Inter-agências e publicado um mês depois da realização da Conferência: "Satisfazendo as necessidades Básicas de Aprendizagens: Uma visão para os anos 90" (PNUD-UNESCO-UNICEF-Banco mundial, 1990). Constam nos artigos números 07 e 09 desse documento:

> *"Art. 07: As autoridades responsáveis pela educação nos níveis nacional, estadual e municipal têm a obrigação prioritária de proporcionar educação básica para todos. Não se pode, todavia, esperar que elas supram a totalidade dos requisitos humanos, financeiros e organizacionais necessários a esta tarefa. Novas e crescentes articulações e alianças serão necessárias em todos os níveis; entre todos os subsetores e formas de educação, reconhecendo o papel especial dos professores, dos administradores e do pessoal que trabalha em educação; entre os órgãos educacionais e demais órgãos de governo, incluindo os de planejamento, finanças, trabalho, comunicações, e outros setores sociais; entre as organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos, com as famílias. É particularmente importante reconhecer o papel vital dos educadores e das*

[84] Países signatários desse documento: Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, Nigéria e Paquistão. Foram escolhidos por serem considerados países em desenvolvimento e com maior população do mundo.

famílias. Neste contexto, as condições de trabalho e a situação social do pessoal docente, elementos decisivos no sentido de se implementar a educação para todos, devem ser urgentemente melhorada em todos os países signatários da Recomendação Relativa à situação do Pessoal docente OIT/UNESCO (1966). Alianças efetivas contribuem significativamente para o planejamento, implementação, administração e avaliação dos programas de educação básica. Quando nos referimos a um enfoque abrangente e a um compromisso renovado, incluímos as alianças como parte fundamental

(...)

Art.9 – Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar lembrando sempre que o tempo, a energia e os recursos dirigidos à educação básica constituem, certamente, o investimento mais importante que se pode fazer no povo e no futuro de um país".

Essas recomendações coincidem com as propostas gerais do último PNE[85] (Lei nº 10.172 de 2001), que frisa também a importância da participação dos diferentes agentes sociais nos processos de formação da força de trabalho, conforme dispõe a LDB[86] (Lei nº 9.394 de 1996), no título IX (Das Disposições Transitórias), art. 87, § 1º: "*A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos*[87]*".*

---

[85] O primeiro Plano Nacional de Educação surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024, de 1961. Ele não foi proposto na forma de um projeto de lei, mas apenas como uma iniciativa do Ministério da Educação e Cultura, iniciativa essa aprovada pelo então Conselho Federal de Educação. Era, basicamente, um conjunto de metas quantitativas e qualitativas a serem alcançadas num prazo de oito anos. Em 1965, sofreu uma revisão, quando foram introduzidas normas descentralizadoras e estimuladoras da elaboração de planos estaduais. Em 1966, uma nova revisão, que se chamou Planos Complementares de Educação, introduziu importantes alterações na distribuição dos recursos federais, beneficiando a implantações de ginásios orientados para o trabalho e o atendimento a analfabetos com mais de dez anos. A ideia de uma lei ressurgiu em 1967, novamente proposta pelo Ministério da Educação e Cultura e discutida em quatro Encontros Nacionais de Planejamento, sem que a iniciativa chegasse a se concretizar. <http:www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> - acesso em 03/03/2007.

[86] No que se refere ao Plano Estadual de Educação e ao Plano Municipal de Educação, a LDB de 1996 estabelece, respectivamente, no art. 10, item III; Elaborar e executar políticas e planos educacionais, com consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus municípios. Art. 11, item I: Organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados. No Estado de Minas Gerais o Projeto de Lei (PL) nº 2215/08 estava tramitando na Assembleia Legislativa de Minas Gerais em 29/04/2008. No Município de Uberlândia, estava ainda em discussão o PL nº 2215/2008, em 24/09/2008 que estabelece o Plano Decenal de Educação.

[87] http://www.planalto.og.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm, acesso em 03/03/2007.

Além do destaque da importância da participação de diferentes órgãos e instituições para educação voltada para a valorização do ser humano com enfoque na "qualidade" do que é oferecido, a questão da eficiência da gestão também é levantada no PNE no Capítulo V-item II-I (Diagnóstico):

> "*A fixação de um plano de metas exige uma definição de custos assim como a identificação dos recursos atualmente disponíveis e das estratégias para sua ampliação, seja por meio de uma gestão mais eficiente, seja por meio de criação de novas fontes, a partir da constatação da necessidade de maior investimento*"[88].

A partir da declaração da presidente do Instituto Ayrton Senna, do presidente do Instituto Ethos e vice-presidente da Natura, do documento que surgiu a partir da Declaração Mundial sobre Educação para Todos e das diretrizes e metas do PNE de 2001, percebemos que eles seguem um norte em comum a ser alcançado: eficiência, qualidade, mercado de trabalho, dando ênfase à dimensão humana do trabalhador.

O que não encontramos foram os motivos concretos dessa "redescoberta" da valorização do homem embasados em um novo (ou reformado?) paradigma educativo capaz de responder aos desafios do século XXI. Aos invés de colocar a necessidade desse novo pensar e agir da educação para resolver os problemas e contradições do capital, o ajuste veio no sentido de responsabilizar e educação como deficitária e, nesse aspecto, apresentam à sociedade uma teoria do capital humano com uma roupagem mais social.

Como essas transformações da dinâmica de mercado e do capitalismo afetaram os empresários a ponto de fazê-los pensar num novo modelo educacional, redefinindo conceitos, como democracia, cidadania, direitos etc., homogeneizando seus discursos com o objetivo de conformar os trabalhadores e a população em geral às novas características do processo produtivo?

Tratar das transformações no "mundo do trabalho" não é novidade. Muitos autores se debruçam nessa pesquisa na busca por desvendar os desafios que teremos que enfrentar neste novo milênio. As discussões abrangem vários campos: administrativos, econômicos, educacionais etc. Seja em qual área for, o assunto é complexo e necessário para entendermos os embates, os interesses em jogo, quando falamos em transformação. Autores como ANTUNES, 1995; BRAVERMAN, 1987; HARVEY, 1993; HIRATA, 1993; LEITE, 1993; GENTILI, 1994; NEVES, 2000; FRIGOTTO, 1998; ARROYO, 1998; entre outros, são

---

[88] http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007.

exemplos significativos de contribuições nessa temática os quais apresentam variedade e divergência, principalmente quando se trata do marco dessas transformações. Todavia a maioria converge para a constatação do esgotamento ou questionamento do modelo clássico taylorista/fordista de organização da produção, e a decorrente emergência de novos modelos, como, por exemplo, o "modelo" japonês ou toyotismo, que vem recebendo maior atenção e que tem sido discutido.

Antes de tratarmos, em linhas gerais (não cabe aqui uma análise pormenorizada desses "modelos"), dos principais elementos de caracterização, bem como de alguns questionamentos e críticas, que têm sido desfechados contra esse modo de organização de produção, e as consequências para o campo educativo, vamos discutir como o discurso da qualidade, referente ao campo educacional começou a desenvolver-se em fins da década de 1980 como contra face do discurso da democracia.

Segundo GENTILI (1994: 115), o discurso da qualidade está respaldado nas transformações que o capitalismo impôs ao investimento da produtividade:

> *"(...)os discursos hegemônicos sobre a qualidade terem assumido o conteúdo que este conceito possui no campo produtivo, imprimindo aos debates e às propostas políticas do setor um claro sentido mercantil de consequências dualizadoras e antidemocráticas. No campo educativo, o discurso da qualidade foi assumindo a fisionomia de uma nova retórica conservadora funcional e, coerente com o feroz ataque que hoje sofrem os espaços públicos (democráticos ou potencialmente democráticos), entre eles, a escola das maiorias".*

Para o autor, após o final dos períodos ditatoriais na America Latina (entre os países, está o Brasil em sua análise), eliminaram-se das agendas políticas, gradativamente, as demandas democratizadoras. Isso não decorreu pela satisfação e atendimento da população em geral de acesso à escola, por exemplo. A retórica da qualidade aflorou rapidamente como senso comum nas burocracias, entre os intelectuais, professores, pais e alunos.

A retórica conservadora da qualidade no campo educativo presume uma dinâmica ou um duplo processo de transposição. A primeira dimensão deste processo remete ao mencionado deslocamento do problema da democratização ao da qualidade, a segunda, à transferência dos conteúdos que caracterizam a discussão sobre qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo das políticas educacionais e para a análise dos processos pedagógicos.

Embora considerando que o autor exagera ao afirmar que as demandas democratizadoras foram totalmente eliminadas das agendas políticas, concordamos com sua posição no que se refere à questão da qualidade da educação ligada a valores empresarias, como eficiência e produtividade.

No PNE do ano de 2001, no capítulo 3 (que trata do ensino médio), item 3.3 (objetivos e metas), letra b, consta: "*a expansão gradual do número de escolas públicas de ensino médio de acordo com as necessidades de infraestrutura identificada ao longo do processo de reordenamento da rede física atual"* e na letra c: *"no prazo de dois anos, a contar da vigência deste Plano, o atendimento da totalidade dos egressos do ensino fundamental e a inclusão dos alunos em defasagem de idade e dos que possuem necessidades especiais de aprendizagem*"[89]. O Plano Nacional de Educação mostrou, nesse e em outros níveis de ensino, ainda há preocupação com a "democratização" de ensino, ou a sua universalização, o que vem acompanhado da inquietação com a qualidade.

Por esse motivo, para analisarmos como o discurso da qualidade muda conforme o contexto, devemos discutir como o capitalismo foi se metamorfoseando para garantir a produtividade, ou seja, como os trabalhadores que vivem de sua força de trabalho devem atuar no mercado de trabalho para continuar inseridos nessa lógica do sistema. O discurso deve ser homogêneo de tal forma que pareça que não são os empresários que precisam sobreviver à lógica competitiva do mercado internacional (por isso a mudança do que venha ser qualidade), e sim passar a ideia principal de que o foco agora são a mulher e o homem trabalhadores em sua dimensão social, valorizando o ser humano em sua plenitude. Essa mudança de atitude afeta todos os campos sociais, essencialmente o educacional.

Vejamos como a dinâmica política contribuiu para criar condições favoráveis a um progressivo abandono (ou deixado para segundo plano) dos discursos democratizadores no campo educativo, para, logo em seguida, voltarmos a tratar acerca do discurso da qualidade e sua fisionomia relacionada no âmbito empresarial, não se diferenciando da lógica produtivista e mercantil, que caracteriza os critérios, segundo os quais, é medida e avaliada a qualidade no mundo dos negócios.

O fim do governo ditatorial não representou, efetivamente, a concretização da democratização dos direitos da cidadania e a ampliação dos espaços públicos. Para GENTILI (1994:117), "*Os governos civis pós autoritários têm sido quase sem exceção a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais que os precediam*", ou seja, o Estado democrático foi

[89] www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007.

produto da necessidade dominante de reproduzir um modelo de exclusão e dualização social. Em suas palavras, o processo de transição da ditadura para a democracia foi uma transição do "*nada para o nada*". A democracia capitalista estável é construída sobre a derrota e não sobre a vitória dos trabalhadores. Ao contrário, as ditaduras foram, em grande medida, mesmo respeitando as peculiaridades de cada país da América Latina, vitoriosas. Perry Anderson (1988:65) segue no mesmo raciocínio:

> *"Todas elas foram contra-revolução preventivas cuja missão primordial foi a de decapitar e eliminar uma esquerda que não se resignava ao modo de produção capitalista, mas, sim, que apontava diretamente para um socialismo que o transcendia.*
>
> *Sua função essencial, primordial foi, pois, a de traumatizar a sociedade civil em seu conjunto com uma dose de terror suficiente para assegurar-se de que não haveria nenhuma tentação ulterior de reincidir em desafios revolucionários contra a ordem social vigente; para romper qualquer aspiração ou ideia de uma mudança social qualitativa desde a base, para eliminar permanentemente, em suma, o socialismo da agenda política nacional.*
>
> *Ao mesmo tempo, sua vocação secundária foi a de restaurar as condições de uma acumulação viável, disciplinando a mão de obra com repressão, baixos salários e deflação, promovendo, ao mesmo tempo, a capacidade exportadora e assegurando novos níveis de investimentos externo, para que se pudesse estender o crescimento sem interrupções redistributivas ou escassez de capital: essa foi a ideia".*

A sociedade brasileira, no período 1964-1985, atravessou ciclos[90] de repressão e de liberalização política, que eram reflexos das lutas de classes, da correlação de forças entre o Estado, os setores oposicionistas e a sociedade civil, bem como das contradições inerentes ao próprio bloco no poder, ou seja, dos conflitos existentes entre as diversas facções militares e das classes dominantes.

Na educação, especificamente, os movimentos e mobilizações foram duramente reprimidos, encontrando muita dificuldade de organização. Mas o governo militar, mesmo

---

[90] O ciclo de maior repressão teve início com o AI-5, de dezembro de 1968, e se estendeu por todo o governo Médici (1969-1974). Nesse período, o Estado tentou sufocar a sociedade civil, notadamente os segmentos que lhe faziam oposição, como os estudantes, os intelectuais e os trabalhadores. 1968 foi um ano particularmente agitado com a intensificação das mobilizações dos estudantes, a realização de greves operárias e o surgimento de grupos armados que visaram à derrubada do Regime. Aqui o Estado venceu o confronto, silenciando (*ou tentando silenciar*), a sociedade por meio do terror, viabilizado pelo montagem de um aparelho repressivo descomunal. Para saber sobre o período ditatorial no Brasil no período de 1964 a 1985, ver: - ABREU, Hugo. *O Outro lado do poder.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979. – AGGIO, Alberto. *Revolução e Democracia no nosso tempo.* Franca-SP: Ed. UNESP, 1997. – ARGOLO, José Amaral; RIBEIRO, Kátia. (org). *A direita explosiva no Brasil: a história do grupo secreto que aterrorizou o país com suas ações, atentados e conspirações.* Rio de Janeiro: Mauad, 1996. – BORTOT, Ivamir José; GUIMARÃES, Rafael (org). *Abaixo a repressão!: movimento estudantil e as liberdades democráticas.* Porto alegre: Libretos, 2008.

amparado numa Constituição Federal, não poderia legitimar-se e tornar-se hegemônico, usando apenas da coerção. Mesmo num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação eram pouco visíveis, em grande medida em decorrência da repressão, os militares implementaram um projeto de reforma educacional, instituindo, por exemplo, o prolongamento da escolaridade obrigatória de 4 para 8 anos, atingindo a faixa etária dos 7 aos 14 anos. A ampliação da escolaridade obrigatória, determinada pela Constituição de 1967, estabelecida em lei específica e incluída nos planos educacionais, consistia numa estratégia hegemônica. Segundo GERMANO (2005: 166):

> *"Trata-se de uma recomendação endossada em 1968 pelo Fórum "A Educação que nos convém", promovido pelo IPES e pela PUC-RJ, bem como pelo Relatório do Grupo de Trabalho da Reforma Universitária. A diferença, com relação à Reforma Universitária, é que o Estado toma a iniciativa, se antecipa às reivindicações sociais e, num contexto de expansão econômica e de forte concentração de renda, demonstra a intenção de proporcionar uma "igualdade de oportunidades". Ao se preocupar, portanto, com o ensino primário e médio, expressava o seu interesse em melhorar as condições de vida dos grandes massas do povo".*

O discurso usado pelo regime militar não coadunava com suas ações. Suas prioridades eram construir o "Brasil potência", projeto acalentado por setores das Forças Armadas desde os anos 30, e que casava com os interesses da classe dominante. Dessa forma, durante a ditadura militar, o Estado atuou como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ampliando os seus gastos em consequência da acumulação de capital e excluindo a população em geral da política e da vida econômica do país, passando a ideia de que o acesso à escola possibilitaria a mobilidade social para todos.

A democratização do ensino não dizia respeito à gestão participativa e transparente do aparelho escolar, à livre circulação de ideias, ao exercício da cidadania, embora este fosse um dos objetivos da Lei 5692/71, porém assumia o significado de uma ampliação de oportunidades de acesso à escola, ao aumento no número de anos de escolaridade obrigatória. A democratização tomava uma dimensão meramente quantitativa e excluía a liberdade de participação política de estudantes e professores. O regime ditatorial necessitava expandir o sistema educacional como forma de se legitimar, por isso, o discurso da democratização (entende-se por isso massificação), mesmo sabendo que não conseguiria alcançar esse objetivo, como não conseguiu, pois estava comprometido com a expansão da infraestrutura e com a concessão de subsídios ao capital.

O período 1964-85 caracterizou-se pela violenta repressão contra a sociedade civil, na tentativa de silenciar e/ou cooptar intelectuais que, por vezes, estiveram do outro lado do jogo. Por algum tempo, o regime conseguiu aniquilar os movimentos sociais, mas os rumos que tomava mostravam-se contraditórios. Segundo GERMANO, o ciclo de expansão econômica, representado pelo "milagre econômico", começava esgotar-se em decorrência dos ajustes da economia internacional, realizados a partir de 1973 e 1979. As mudanças ocorreram também tanto no nível político como na própria sociedade civil. As divergências tiveram lugar dentro do governo entre as diversas facções militares. Em 1974, foram realizados eleições, e o partido oposicionista, representado pelo MDB (Movimento Democrático Brasileiro), ganhou força. Quanto à sociedade civil, ela não só cresceu, mas também se diversificou. Instituições como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), ABI (Associação Brasileira de Imprensa), SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), Igreja Católica, sindicatos de trabalhadores, entidades representativas de professores e estudantes, contestaram a ditadura e organizaram movimentos. Espaços democráticos na sociedade se consolidavam. A partir de 1977, as greves operárias voltavam a ter visibilidade. Movimentos como os sem terra e movimentos sociais oriundos das periferias dos grandes centros urbanos reapareciam, contestando a política econômica e social. A UNE se organizou, mesmo sem apoio legal, e, em princípios dos anos 1980, foi instituída a CPB – Confederação dos Professores do Brasil. Tudo isso indo contra os anseios do regime ditatorial.

Diante de tal situação, urgia a necessidade de mudança de discurso para o regime legitimar-se. Nesse contexto de crise econômica, política e social, o Governo Militar buscou o consenso da sociedade civil. As políticas sociais, a partir do II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND – 1975-1979), passaram a adotar constantes apelos participacionistas, nos seus discursos e projetos, usando da ideologia da "integração social". Tratava-se de uma "*tentativa do Estado de acionar mecanismos mais sutis de dominação, tendo em vista obter o consenso e a legitimidade de que necessitava para sobreviver*" (GERMANO, 2005:180). Todavia o protesto contra a ditadura se espalhou por segmentos significativos da sociedade, eclodindo com a campanha pelas eleições diretas[91] para presidente da república. As forças anti-ditatoriais iam da esquerda a setores conservadores e empresariais.

[91] O Congresso Nacional frustrou as massas populares ao derrotar a emenda Dante de Oliveira – que instituía eleições diretas, para presidente em 1985 (ainda que por uma escassa maioria). Formou-se a "Aliança Democrática" – junção do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) e dissidentes do PDS (Partido Democrático Social), abrigados sob a sigla PFL (Partido da Frente Liberal) – que, em mais uma manobra "pelo alto", instituiu a chamada "Nova República". (GERMANO, José Willington. Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985). 4ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.).

Com a chamada "Nova República", foi eleito para vice-presidente José Sarney, que, em seguida, tornou-se presidente substituindo Tancredo Neves. Sarney, foi um dos principais artífices da ditadura no parlamento, o que demonstra o elevado grau de continuidade[92] do regime autoritário no interior da "Nova República". Seja como for, o discurso sobre o que ou como deveria ser o sistema educacional iria mudar sua roupagem sem, no entanto, pretender transformar o *status quo.*

A história dos vinte anos após 1973 é a de um "*mundo que perdeu suas referências e resvalou para a instabilidade e a crise*" (HOBSBAWN, 1995:393). O historiador HOBSBAWN, apesar de estar se referindo aos países capitalistas desenvolvidos, mostra, respeitadas as singularidades de países desenvolvidos e em desenvolvimento, os problemas que aumentariam no fim do século XX: desemprego progressivo e inflação acelerada. Num primeiro momento, economistas do Estado colocaram a culpa do desemprego ao crescimento da inflação. Para muitos desses economistas oficiais, bastaria acabar com esse problema que os trabalhadores ficariam livre desses fantasmas. O desmoronamento das expectativas no crescimento sem limites e da confiança na possibilidade de distribuir democraticamente os frutos desse crescimento marcariam o início da "Nova República".

Um dos principais objetivos do governo pós-ditadura era diminuir a inflação. Foram vários planos econômicos efetivados durante o governo Sarney com o objetivo de controlá-la: Plano Cruzado, Cruzado II, Plano Bresser, Plano Verão.[93] Outra tarefa assumida nesse governo foi a convocação de eleições destinadas a escolher representantes para Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar uma Nova Constituição para o Brasil. Instalada em primeiro de fevereiro de 1987, a Assembleia Nacional Constituinte compunha-se dos membros da Câmara dos Deputados e do Senado Federal. Depois de vinte meses de trabalho, debates e discussões, a Constituinte promulgou a nova Carta Magna do país, em 1988. Um dos seus principais objetivos era reger a democratização do país, substituindo os instrumentos jurídicos criados pela ditadura militar. Alguns dos direitos e garantias

---

[92] Há fortes evidências de negociações entre os líderes da "Aliança Democrática" e a cúpula militar, que apontavam no sentido de assegurar uma certa continuidade. Tais negociações envolviam os seguintes e principais elementos: a) manutenção da definição constitucional da "função interventora", b) preservação da indústria bélica sob direção militar, c) preservação do programa nuclear paralelo, d) não julgamento das forças Armadas pelo envolvimento e responsabilidades no processo de repressão política, e) preservação da autonomia das Forças Armadas quanto à doutrina militar, segurança nacional, concepção estratégica e desenvolvimento tecnológico. Enfim, o preparo autárquico das Forças Armadas não seria alterado. OLIVEIRA, Eliézer Rizzo de. Constituinte, Forças Armadas e autonomia Militar. In: *As forças armadas no Brasil.* Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987. (pág. 174).

[93] Objetivos principais das medidas: Congelamento dos preços das mercadorias; extinção do cruzeiro e criação de uma nova moeda, o cruzado; fim da correção monetária; congelamento dos salários, que seriam reajustados automaticamente sempre que a inflação atingisse 20% (o chamado "gatilho" salarial).

fundamentais estabelecidos pela Constituição Federal válidos para todas as pessoas, pois "todos são iguais perante a lei" foram: a liberdade para trabalhar, expressar o pensamento, locomover-se pelo país, votar nas eleições públicas, participar de partidos políticos, praticar uma religião, o acesso à educação, assistência à saúde, à previdência social, ao lazer e à segurança pública. Somente quando esses direitos são exercidos, segundo a Constituição, é que existe, efetivamente, cidadania. Em relação ao estabelecimento da democracia pós estado ditatorial, GENTILI (2002: 118) afirma:

> *"Embora a democracia seja sempre uma conquista política das maiorias, as condições em que as democracias concretas tendem a se estabelecer, podem refletir situações estruturais de profunda derrota social. É o caso das recentes transições vividas por boa parte das nações latino-americanas. Os governos civis pós-autoritários têm sido quase sem exceção – a continuidade mais dramática dos regimes ditatoriais que os precederam. Argentina, Uruguai, Brasil e, mais recentemente, Chile são um claro exemplo disto (...). a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota – e não sobre a vitória – das classes populares".*

Isso fica evidente, quando analisamos a atuação do governo Sarney na área educacional. O Ministério da Educação e Cultura foi dividido em dois. O Ministério da Educação que manteve, além do que era específico desse título, toda a área de esportes e a sigla MEC, e o Ministério da Cultura – MINC. Na "*divisão dos ministérios pela forças político-partidárias que viabilizaram a eleição de Tancredo Neves, o MEC coube aos dissidentes que apoiaram o golpe de Estado, o PFL, enquanto o MINC coube ao PMDB*" (CUNHA, 1991:53).

Clientelismo, tutela e assistencialismo foram os três pontos principais da administração da Nova República, que, nesse aspecto, só se distinguiu dos governos militares por reforçar a retórica "tudo pelo social" pela prática de renovação dos quadros dirigentes ligados ao Regime Militar e a cooptação de membros de academias militares[94].

---

[94] O presidente Sarney renovou o mandato das seguintes pessoas para o Conselho Federal de Educação: Afrânio Coutinho (ex-professor da UFRJ, membro da Academia Brasileira de Letras); Fernando Affonso Gay da Fonseca (ex-professor da PUC/RS, ex-senador e governador do Estado do Rio Grande do SUL, posto no cargo pelos militares após o golpe de 1964); Manoel Gonçalves Ferreira Filho (ex-secretário-geral do Ministério da Justiça), Zilma Gomes Parente de Barros (professora do Instituto de Letras da UFBA, ex-secretária do ensino de 1º e 2º graus do MEC); Lauro Franco Leitão (oficial da reserva do Exército, ex-deputado federal pelo Rio Grande do Sul, professor de direito do Centro Unificado de Brasília, ex-presidente do Tribunal Federal de Recursos, extinto pela Constituição de 1988); Virgínio Cândido Tosta de Souza (professor da Faculdade de Medicina de Pouso Alegre, MG); João Faustino Ferreira Neto (ex-professor da UFRN, deputado federal pelo Rio Grande do Norte e membro do Conselho Nacional da CNEC); Josaphat Ramos Marinho (ex-professor da UFBA e da UnB, ex-deputado federal). Além de renovar o mandato desses conselheiros, o presidente Sarney nomeou os seguintes novos membros para CFE: Antônio Geraldo Amaral Rosa (sacerdote católico, vice-reitor da PUC/RJ); Arnaldo

Para justificar o discurso de "tudo pelo social", o governo SARNEY, nos primeiros meses, com intuito de remover o "entulho autoritário" na área educacional, tratou de mudar de roupagem algumas leis e decretos que expressavam a legalidade ilegítima dos governos militares:

> *"O MOBRAL, tão visado por sua ineficácia, desperdício de recursos e linha auxiliar dos órgãos de informação e segurança, mudou de nome*[95] *rapidamente, camuflando-se o alvo exposto ás críticas dos educadores (...).*
>
> *Ao lado desse reformismo setorial, reeditaram-se antigos mitos, como a valorização do ensino técnico-profissional enquanto indutor do desenvolvimento social e da mobilidade individual. Esta crença, muito arraigada na população brasileira, parece não ter sofrido abalos significativos com o fracasso da profissionalização universal e compulsaria no ensino de 2º grau (1971). Foi justamente aí que se pretendeu a realização mais ambiciosa do governo Sarney: a construção de duzentas escolas técnicas". (CUNHA, 1991: 266).*

À educação foi passada a responsabilidade de resolver os problemas sociais. A ela caberia a obrigação de possibilitar aos trabalhadores a almejada mobilidade social e, consequentemente, por meio da educação conseguir uma maior distribuição de renda no país. A "divida social" não era fruto das contradições do capitalismo, como ainda não é, mas consequência de uma educação deficitária, ontem, impossibilitada pela falta de acesso a todos, pela falta de estrutura, pela falta de qualidade, e a partir da década de 1990, também pelo despreparo dos professores públicos em ministrarem suas aulas, conforme discurso do empresariado e do setor privado educacional que já se beneficiou com recursos da educação no passado.

O privatismo foi uma característica marcante da administração federal da educação. O alinhamento ideológico dos titulares do MEC e os interesses imediatos, em utilizar os recursos destinados á educação para fins de barganha político-eleitoral, foram os maiores

---

Niskier (professor da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ex-secretário estadual de educação, apresentador e dirigente da TV Manchete): Ernani Bayer (ex-reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, ex-chefe de gabinete do MEC); Gatto Falcão (ex-secretário da saúde do Estado de Alagoas e membro da Academia Alagoana de Letras); Jessé Guimarães (estagiário da Escola Superior de Guerra, professor aposentado, vinculado à Universidade Brás Cubas, em Mogi das Cruzes, SP); Leda Maria Chaves Tajra (professora da Universidade Federal do Maranhão, ex-presidente da Fundação EDUCAR); Lourenço de Almeida Prado (sacerdote católico, reitor do Colégio São Bento, no Rio de Janeiro); Felipe Thiago Gomes (fundador e superintendente da Campanha Nacional de Escolas de Brasília, alto funcionário do Ministério da Justiça); Jacks Grinberg (reitor da universidade Brás Cubas, em Mogi das Cruzes, SP); Sydnei Lima Santos (ex-oficial do Exército, ex-professor da universidade Católica do Paraná, diretor das Faculdades Tuiuti, em Curitiba, PR); Yugo Okida (diretor do Instituto Unificado Paulista e assessor do grupo Objetivo, em São Paulo, SP); Margarida Maria do Rêgo Barros Leal (professora da Universidade Federal do Maranhão). CUNHA, Luis Antônio. *Educação e Democracia no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1991.

[95] Mudou para o nome "Fundação EDUCAR".

responsáveis pela utilização dos recursos públicos para satisfazer interesses particulares. Os membros do Conselho Federal de Educação, reconduzidos ou nomeados pelo Presidente da República, de março de 1985 a março de 1990, eram ligados aos interesses privados na área educacional por razões materiais e/ou ideológicas.

A forma como o governo transferia os recursos federais para os níveis inferiores da administração, prova também como o governo criava as condições para o retorno a uma institucionalidade democrática controlada ou, nas palavras de GENTILI (2002: 118), uma "*democracia da derrota*" ou "*uma democracia não-democrática*".

O MEC levou ainda mais longe as práticas do último governo militar, de somente efetivar as transferências de recursos federais aos municípios "fiéis" às orientações político-partidárias dos ministros, diretamente, sem a intermediação dos governos estaduais. Com isso, pretendia subtrair os prefeitos das influências dos governadores de partido adversário, ainda que este fosse parceiro do governo.[96].

O termo "*Educação para Todos*", utilizado na Conferência Nacional de 1994, não teve o mérito de ser inédito. Não foi uma "descoberta" dos organismos internacionais na década de 1990. Tampouco discurso novo do MEC nessa mesma época. O MEC em 1985 enfatizava:

> *"O compromisso maior da Nova República, em resposta aos anseios nacionais, é a construção da democracia e a promoção do desenvolvimento com justiça. Essa tarefa exige, prioritariamente, resgatar a enorme divida social que vem alcançando inquietantes proporções e reclamando uma pronta e decisiva ação por parte do Estado e da sociedade. A educação deverá ser então efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada dentro de uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar sua universalização com a participação ativa de todos os segmentos". (MEC apud CUNHA, 1991).*

Em 2000, o Ministro da Educação, representando o MEC,assegura:

> *"Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que os desafios lançados na Conferência de Jomtien, em 1990, vêm ocupando, desde então, a atenção do nosso país na área da educação. Se analisarmos os dados da evolução do sistema educacional brasileiro nos anos 90, especialmente os da educação*

[96] De nove governadores do PMDB em 1982, passou-se a vinte em 1987, razão por que o MEC especializou certo órgão de sua estrutura no estabelecimento de contatos diretos com os municípios. Não só a fundação MOBRAL/EDUCAR, como as novas secretárias de ensino Básico e de segundo grau, e a Fundação de Assistência ao Educando tiveram como alvo de suas políticas a atração de prefeitos para órbita do PFL. (CUNHA, Luiz Antônio Cunha. Educação, Estado e Democracia no Brasil. São Paulo: Cortez, 1991).

> *básica, e os compararmos com os indicadores das demais nações que assinaram a Declaração de Jomtien, o Brasil se destaca como um dos países que mais avançaram na década. Isso nos enche de satisfação, mas não deve ser motivo para desconsiderarmos o que ainda deve ser feito para completarmos o avanço necessário na área da educação, a fim de construirmos uma sociedade mais justa, democrática e igualitária.*
> *(...) vimos um crescente envolvimento das organizações não governamentais e da sociedade civil organizada nas questões educacionais, revelado, principalmente nas ações diretas para melhorar a qualidade da educação. Participação do setor empresarial: é perceptível o maior envolvimento das empresas em educação". (MEC/INEP, 2000: 07 e 09).*

Os discursos, apesar de épocas diferentes, pretendem legitimar a vontade por parte do governo de transformar a sociedade de injusta e desigual para uma sociedade com maior oportunidade para todos e mais democrática. E o degrau para alcançar esse objetivo seria responsabilidade da educação. O discurso do ano de 1985, dando maior ênfase à quantidade e o do ano de 2000, à qualidade. Porém os dois têm em comum o repasse de parte da responsabilidade ao setor privado, tanto que, segundo a avaliação feita pelo MEC, que tem como signatários também empresários brasileiros, tomam para si (o setor privado), a responsabilidade de oferecer (participar) uma educação com qualidade, com forte manifestação de vocação filantrópica e moralizante, mediante visão de que a escola é o *lócus* por excelência para resolver os problemas sociais sem, no entanto, a classe dominante abrir mão de seus altos lucros e privilégios.

A partir da instalação da "Nova República", a principal diretriz da política educacional foi assegurar o acesso de todos ao ensino de boa qualidade, notadamente o básico, como direito social, com base em soluções que traduziam os anseios da coletividade, recuperava a credibilidade da escola pública, fortalecia sua atuação junto à comunidade, que seria envolvida na tarefa educacional. A partir desse momento, fortalecia-se o discurso da qualidade em educação, consolidando-se em todos os segmentos da década de 1990 em diante.

No triênio 1986/1989, o governo lançou o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República, aprovado pela lei 7.486, de 06 de junho de 1986. O programa, dando continuidade aos governos ditatoriais, se "*resumiu na área educacional a elencar os programas que já se encontravam em desenvolvimento, o que foi justaposto um diagnóstico realizado posteriormente, para fundamentar os programas que se dispunha"* (CUNHA, 1991:66). O Plano apresentava, na área educacional, oito programas: Programa Educação para Todos, Programa Melhoria do Ensino de 2º grau, Programa Ensino Supletivo, Programa de

Educação Especial, Programa Nova Universidade, Programa Desporto e Cidadania, Programa Novas Tecnologias Educacionais, Programa Descentralização e Participação. Cada um desses programas continha variado número de projetos com articulações das mais diversas.

O "Programa Educação para Todos" estava voltado, notadamente, para a universalização do ingresso e a permanência da criança dos 7 aos 14 anos na escola de 1º grau. Para alcançar essa meta, a rede pública teria que ser ampliada, reformulados os currículos e alocados investimentos na formação e qualificação de mais professores, assim como deveria distribuir mais alimentos e livros didáticos para esses alunos. Em relação ao "Programa Melhoria do Ensino de 2º grau", a preocupação era garantir a oferta de ensino regular nesse grau em termos compatíveis, em qualidade e em quantidade, com o fluxo de egressos do 1º grau, possibilitando a opção pelo exercício profissional imediato ou pela busca do ensino superior. Visava, também, à melhoria do ensino nas escolas normais, de modo a elevar os padrões de desempenho do magistério de 1º grau.

Embora a Constituição em vigor e o Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República contemplassem a educação como direitos de todos e dever do Estado, o Ministro da Educação[97] dizia ser ela de plena responsabilidade da sociedade. Podemos perceber a mudança de enfoque dos discursos do MEC referentes à educação consoante com as mudanças em curso, a partir da segunda metade da década de 1980, do modo de produção capitalista, momento em que o modelo de produção embasado no fordismo/taylorismo não conseguia atender mais às expectativas do mercado e entravam em cena as concepções do toyotismo, que buscava flexibilizar e diversificar a organização das escolas e o trabalho pedagógico, como também as formas de investimento, dando abertura para as reformas educativas que transferiam responsabilidades, sobretudo no que se refere ao financiamento dos serviços educativos, mas concentrando, em suas mãos, as formas de avaliação institucional.

O MEC, em 1985, enfatizou a necessidade de articulação entre governo e sociedade nos seguintes termos: Seriam constituídas:

> *"(...) comissões municipais ou distritais integradas por representantes das secretarias municipais de educação, das câmaras de vereadores, das Igrejas, das associações de docentes e discentes, dos sindicatos patronais e de operários, das associações "comunitárias" e de outros segmentos sociais. Elas teriam a tarefa de subsidiar permanentemente as instituições educacionais na mapeamento das necessidades relativas à universalização*

[97] Marco Maciel – Ministro de Estado da Educação e Cultura – 1985/1986

> *da educação básica e do planejamento e avaliação das medidas voltadas para evitar a evasão escolar, afora serem o canal de informação entre a comunidade, a escola, os professores e os alunos, no que diz respeito às metas e aos recursos relacionados com a educação básica no município". (MEC apud CUNHA, 191).*

Além de o Estado tentar repassar grande parte da responsabilidade da educação para outros setores, também houve outras mudanças em relação às políticas educacionais pós ditadura que não podemos creditar ás criticas das políticas anteriores nem a uma transformação democrática.

Durante a ditadura militar, a Teoria do Capital Humano[98] definia bem o sentido da relação trabalho-educação numa conjuntura de desenvolvimento capitalista, marcada pelo crescimento econômico, mas não pela distribuição de renda e melhoria das condições de vida e trabalho das trabalhadoras e trabalhadores brasileiros. A ideia predominante era que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para ampliação da produtividade econômica, consequentemente, fortalecendo o capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que levou a esconder ou camuflar os reais interesses em volta das políticas educacionais. A lei nº 5.692, de 1971, reflete bem o pensamento econômico da época, quando buscou transportar para as escolas os mecanismos de objetivação do trabalho vigentes nas fábricas. SAVIANI (2005: 23) refere que essa visão produtivista da educação empenhou-se em *"organizar a educação de acordo com os ditames do taylorismo-fordismo através da chamada pedagogia tecnicista*". A prática escolar, nessa pedagogia, tem como função principal adequar o sistema educacional à proposta econômica e política do regime militar, preparando a força de trabalho para aproveitamento pelo mercado de trabalho. Nesse momento de consolidação do desenvolvimento econômico e industrial do país, não interessava muito a questão do ensino-aprendizagem do aluno, ou seja, o "saber construir", "saber exprimir-se", a cognição. Bastava para o mercado ter acesso à escola de forma rápida e mecânica, para ser introduzido na

[98] Essa visão de educação, objetivada na "Teoria do Capital Humano", configurou-se a partir das pesquisas de SCHULTZ que, fazendo intervir o fator educação, conseguiu completar o esquema explicativo sobre o crescimento da economia americana no pós-guerra, sobre o qual, considerados apenas os fatores econômicos convencionais, restava um resíduo inexplicável de cerca de 17%.. Foi então que Schultz teve a ideia de considerar o fator relativo à qualificação dos recursos humanos, isto é, à educação, para verificar sua eventual incidência no desempenho da economia. Ao investigar a relação entre níveis de renda e graus de escolaridade, constatou que os níveis de renda aumentavam em proporção aritmética para os indivíduos que possuíam escolaridade média em relação aos que só possuíam escolaridade primária e aumentavam em proporção geométrica para os que possuíam escolaridade superior. Esta relação seria a prova empírica do "valor econômico da Educação". (SCHULTZ, T. *O valor econômico da Educação*. Rio de Janeiro: Zahar, 1962).

organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco sua eficiência. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. Para GENTILI (2005: 50):

> *"O processo de escolaridade era interpretado como um elemento fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, consequentemente, incremento progressivo da riqueza social e da renda individual. A dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização (...), obrigava a pensar o planejamento educacional como uma atividade central na definição das políticas públicas".*

Dessa forma, ter acesso à escola e controlar a inflação seriam condições para distribuir renda, acabar com o desemprego e desenvolver a economia. Mas, na prática, as evidencias são outras. Se antes, até a década de 1980, os economistas alardeavam que não poderia existir desenvolvimento econômico sem um consequente desenvolvimento do mercado de trabalho, pois mercado de trabalho excludente teria um efeito negativo e não evolutivo sobre o próprio sistema econômico (a economia não poderia crescer excluindo pessoas indefinidamente), já no final da década de 1990 em diante, principalmente, com os governos Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso, os economistas perceberam ou tiveram que assumir que as economias podiam crescer, a inflação estar controlada e o número dos trabalhadores excluídos dos empregos, mesmo com escolaridade, aumentar em progressão geométrica.

Os princípios da LDB, do ano de 1996, e do PNE, do ano de 2001, refletem as diferentes disputas e concepções de gestão educacional e, sobretudo, a ideologia predominante da classe política e da classe dominante burguesa que foram reformulando suas ideias para estancar a crise capitalista que se acirrou a partir dos anos 80. Com o propósito de conformar os trabalhadores aos novos parâmetros de revalorização do papel econômico da educação, por meio dos discursos, agora com base legal, da importância produtiva dos conhecimentos, e de uma crescente ênfase oficial nos aportes supostamente fundamentais, as instituições escolares deveriam realizar para a competitividade das economias na era da globalização.

No período de 15 de março de 1990 a 29 de dezembro de 1992, Fernando Collor de Mello governou o Brasil. Seu governo foi marcado pelo Programa Nacional de Desestatização, pelo combate aos monopólios, pela abertura à concorrência internacional e de uma gradativa redução das alíquotas de importação, seguindo as orientações de liberalização

comercial da Organização Mundial do Comércio (OMC). Começam, nesse momento, o embrião do que seria os governos posteriores, com funções de reduzir o papel do Estado brasileiro como produtor de bens e serviços. Nesse sentido, o capital penetraria, por intermédio das privatizações, em domínios até então públicos (energia, comunicação, infra-estrutura, saúde, educação, previdência social etc.). As relações de trabalho foram precarizadas (aumento da terceirização, por exemplo). Intensificaram-se as campanhas para que direitos sociais fossem retirados ou revistos (como parcelamento do pagamento do 13º salário), e os sindicatos perdiam sua força e poder. A concentração de renda se agravava, o desemprego aumentava, e consequentemente, a desigualdade social também.

Collor encontrou o país com inflação[99] muito alta, problema que começaria a ser resolvido somente a partir do ano de 1992, quando renúncia ao cargo na tentativa de evitar um processo de *impeachment* fundamentado em acusações de corrupção. O vice-presidente Itamar Franco[100] foi empossado no dia 29 de dezembro de 1992. Em 19 de maio de 1993 assumiu o Ministério da Fazenda, Fernando Henrique Cardoso, que deu início à implantação do Plano Real, que tinha como objetivo acabar com a inflação e estabilizar a economia. Em primeiro de julho de 1994, entrou em vigor no país a nova moeda, o Real. Sustentado, basicamente, por um programa de financiamento externo, o Plano foi bem sucedido no que se refere ao controle da inflação no país. Foi ganhando o apoio de crescente parcela da população. A inflação "*caiu de quase 50% ao mês, em junho de 1994, para índices próximos a 4% no final de julho do mesmo ano, terminando com inflação semestral inferior a 20%"* (MARQUES, 2009: 181). Alcançando o principal objetivo, que era controlar a inflação, o Ministro da Fazenda conseguia popularidade e eleger-se Presidente da República em 1994.

---

[99] De imediato, Collor de Mello tomou medidas drásticas para combater a hiperinflação, que chegara a 2751,34% ao ano. No dia seguinte à posse, 16 de março de 1990, Collor anunciou um plano econômico que, entre outras medidas, bloqueou contas e aplicações financeiras nos bancos, confiscou cerca de 80% do dinheiro que circulava no país (incluindo o das cadernetas de poupança) e extinguiu a moeda vigente, o cruzado, restabelecendo o cruzeiro. Para saber sobre a economia e as medidas econômicas no governo Collor ver: MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Maria Ribeiro Jans. *O Brasil sob A Nova Ordem. A economia Brasileira Contemporânea*. São Paulo: Saraiva, 2009

[100] Depois de dois anos do mandato de Fernando Collor, começaram a surgir na imprensa do país inúmeras denúncias de corrupção envolvendo a cúpula governamental. A gravidade das denúncias levou a Câmara dos Deputados a instituir uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), destinada a apurar as eventuais irregularidades. Aos poucos, foi desmontada e exposta ao público a rede de corrupção, sonegação fiscal e contas "fantasmas" do chamado "esquema PC": uma série de negócios obscuros dirigidos por Paulo César Farias (o PC), amigo pessoal e ex-tesoureiro da Campanha presidencial de Collor. Ao final dos trabalhos, a CPI incriminou o presidente Collor por esmagadora maioria de votos. Estava aberto o caminho legal para o *impeachment*, que foi aprovado pela Câmara Federal em 29 de setembro de 1992. Assim, Fernando Collor foi impedido de exercer a função de presidente da república para ser julgado pelo Senado Federal.

Foi no Governo de FHC que a LDB (lei 9.394) foi aprovada e determinava a elaboração do segundo PNE[101],que foi aprovado somente no ano de 2001 (lei nº 10.172).

Controlada a inflação, o governo foi preparando terreno para a reforma de Estado em concordância com a ideologia política dos organismos internacionais e dos países desenvolvidos. Esse pensamento pautava-se em menos Estado e mais mercado e como princípio principal, a noção de liberdade individual.

Nessa perspectiva, a função do Estado era sobretudo, coordenadora e reguladora. O governo FHC dava continuidade as privatizações das empresas estatais, com o intuito de deixar o Estado "mais leve". Se esse objetivo foi alcançado, não foi sem o surgimento de novos problemas. Desemprego, terceirização de serviços, os funcionários públicos passaram ser alvo constantes de depreciação de seus serviços prestados, entre outros. Ainda que o processo de privatização se restringisse à esfera econômica, as áreas sociais não ficaram imunes aos processos de "depredação", principalmente, a educação, quando, nos discursos de vários segmentos, encontramos forte presença da escola com intermédio do setor privado, como responsável pela educação pela ampliação das possibilidades para o aluno "transformar" sua vida social graças à "qualidade" oferecida e à responsabilidade dos agentes envolvidos.

O presidente da Fundação Acesita[102], Francisco de Assis Azevedo, que participou da elaboração da "Avaliação da Década: Educação para Todos" juntamente com o MEC, assim sintetizou a função da educação atuando em conjunto com a empresa:

---

[101] A lei nº 9394, de 1996, que "estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional", determina, nos artigos 9º e 87º, respectivamente, que cabe à União, a elaboração do Plano em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, e instituiu a Década da Educação. Estabelece, ainda, que a União encaminhe o Plano ao Congresso Nacional, um ano, após a publicação da citada lei, com diretrizes e metas para os dez anos, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Em 10 de fevereiro de 1998, o Deputado Ivan Valente apresentou no Plenário da Câmara dos Deputados o Projeto de Lei (PL) nº 4155 de 1998, que "aprova o Plano Nacional de Educação. (...) Em 11 de fevereiro de 1998, o Poder Executivo enviou ao Congresso Nacional a Mensagem 180/98, relativa ao projeto de lei que "Institui o Plano Nacional de Educação". Iniciou sua tramitação na Câmara dos Deputados como Projeto de Lei nº 4173, de 1998, apensado ao PL nº 4155/98, em 13 de março de 1998. Na exposição de motivos, destaca o Ministro da Educação a concepção do Plano, que teve como eixos norteadores, do ponto de vista legal, a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, e a Emenda Constitucional nº 14, de 1995, que institui o Fundo Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Considerou, ainda, realizações anteriores, principalmente o Plano Decenal de Educação para Todos, preparado de acordo com as recomendações da reunião organizada pela UNESCO e realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1993. (http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172). Acesso em 03/03/2007.

[102] A Acesita é uma usina siderúrgica fundada em 31/10/1944. Visava ao abastecimento do mercado nacional, em fase da industrialização. Localizada em Timóteo, Minas Gerais, sua construção foi financiada pelo Banco do Brasil. Na vigência da presidência de Itamar Franco, em 1992, a Acesita foi privatizada.

> *"O Grupo de Institutos, Fundações e Empresas (GIFE), criado em 1994, procura trabalhar a responsabilidade social das empresas. Congrega 25 fundações empresariais, dez institutos e cinco empresas que fazem atuação direta. Cerca de 78% dos filiados ao Gife atuam na área de educação, tendo como público-alvo prioritário crianças e adolescentes carentes. A atuação se dá de diversas formas: material de reforço, formação de educadores, cursos profissionalizantes, operação direta de escolas próprias, mobilização da sociedade, influência de políticas públicas e parcerias entre empresa e escola.*
>
> *A Acesita é uma empresa siderúrgica, localizada no Vale do Aço, a 200 Km de Belo Horizonte (MG). Em 1992, foi privatizada. Com a privatização, a empresa passou a ter maior responsabilidade"*[103].

O discurso de Francisco de Assis Azevedo segue a ideologia política que se inseriu na Constituição de 1988. Na Carta Magna, podemos encontrar as primeiras referências ao público e ao privado na definição dos princípios do ensino. Reza essa Constituição: "*liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, divulgar o pensamento, a arte e o saber*" (art. 206, Item II), "*pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino*[104]" (art. 206, Item III) e "*gratuidade do ensino público nos estabelecimentos oficiais"* (art. 2006, Item IV). Percebemos que a Constituição foi fruto de disputas e pressões de grupos defensores do ensino público e gratuito e defensores do ensino privado, pois permitia que os dois segmentos atuassem no setor com relativa liberdade. A LDB[105] de l996 foi construída em sintonia com essa Constituição.

Não é o caso de condenar a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino, tampouco condenar o "apoio" que empresas pudessem vir a dar, mas, sim, como o discurso da classe dominante, tal discurso, consoante com a ideologia econômica e política do capital internacional, além de justificar a privatização das empresas siderúrgicas, de

---

[103] Educação para Todos: Avaliação da Década. Brasília-DF. MEC/INEP: 2000. pág.181.

[104] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm

[105] No âmbito da sociedade civil organizada, o debate sobre a nova LDB se iniciou antes mesmo da promulgação da Constituição de 1998. No Congresso Nacional, o primeiro projeto da LDB surgiu em 1988, tendo sido aprovado, após sucessivos turnos de votação na Câmara, em junho de 1990. Este texto, tornou-se conhecido pelo nome de seu relator, deputado Jorge Hage. Entre o primeiro projeto da Câmara e o texto aprovado em dezembro de 1996, muitas marchas e contramarchas marcaram as tramitações dessa LDB no Congresso. Câmara e Senado protagonizaram disputas pela primazia do projeto, tendo havido ao longo desses anos várias versões que ilustram diferenças políticas significativas. Além do projeto já mencionado, houve o substitutivo da deputada Ângela Amin, aprovado em maio de 1993. No âmbito do Senado, houve um primeiro projeto do senador Darcy Ribeiro, em substitutivo do projeto da Câmara do deputado Cid Saboia Carvalho e, um segundo projeto do senador Darcy Ribeiro. Os projetos da Câmara e o substitutivo do senador Cid Carvalho representavam, de certa forma, interesses mais ligados às bandeiras de movimentos e entidades organizadas da sociedade civil ligados à defesa do setor público. O projeto do Senado, por sua vez, traduzia interesses mais ligados à burocracia estatal, sobretudo em sua última versão, que contou com forte apoio do Executivo. O texto que veio a ser aprovado foi o do Senado, com suporte decisivo do Governo Federal. (VIEIRA, Sofia Leyche. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria (org). *LDB dez anos depois.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

telecomunicações, de energia elétrica etc., deixavam passar nas entrelinhas que as empresas públicas e, "por tabela", as pessoas que trabalhassem nela, não tinham responsabilidade e nem competência para atuar nem na área econômica, nem na educação. E ainda passava o discurso de que o aumento de todo tipo de violência que o sistema capitalista estava vivenciando não era fruto de sua própria contradição.

Não é objetivo desse trabalho discutir o modo de produção do modelo fordista[106], mas fazer um breve ensaio, valendo-se da contribuição do trabalho de SCHINCARIOL: 2006; HARVEY: 1993; LOJKINE: 1995; entre outros, podendo concorrer marginalmente para o debate sobre o assunto. O objetivo, neste momento, é perceber quais caminhos encontrados pela elite política e pela elite empresarial para a expansão e o aprofundamento da reprodução do capital, ou seja, como se caracterizam as ações políticas, os discursos dos empresários ante a transformação do capitalismo, a partir da segunda metade do século XX, e como configurou o campo educacional para continuar atendendo aos interesses de uns poucos privilegiados aqui no Brasil.

Os motivos das transformações, no campo econômico e produtivo, no Brasil, não são os mesmos que os de outros países, principalmente, os países considerados desenvolvidos, no entanto, considerando que o empresariado e as políticas educacionais, na maioria das vezes, seguem "conselhos" de organismos internacionais, que, muitas vezes, estão alinhados ideologicamente, seja política ou economicamente, com países centrais, faremos menção ao esgotamento do modelo fordista em geral para compreendermos a especificidade brasileira e o impacto na educação.

SCHINCARIOL (2005: 15), apoiado em Antônio Gramsci, assim define o fordismo:

> "*Caracteriza uma determinada época, fase, ou etapa, na história do sistema capitalista com características próprias no que toca a seu modo de organização e funcionamento. A expressão fordismo aventa à crise deste regime de acumulação de 1973. No início daquela década, terminava o grande ciclo de crescimento econômico inaugurado após a Segunda Guerra Mundial, alicerçado sobre as bases fordistas".*

O sistema econômico capitalista tem que administrar ou negociar várias áreas de fundamentais importância para que o sistema permaneça viável. Em outras palavras, para que a sociedade continue colocando a produção em função dos lucros e continue sendo o objetivo principal da organização da vida econômica. Dentre essas áreas, está a *necessidade de exercer*

[106] O termo fordismo foi cunhado por Antônio Gramsci, que remete às práticas de Henri Ford nos EUA. Alguns estudiosos atribuem o termo também a Henri Mann, autor socialista que se tornaria simpatizante do fascismo.

suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e, portanto, lucros positivos para maior número possível de capitalistas. (HARVEY: 1993, 118). Para continuar intensificando a reprodução e exploração do capital, HARVEY esclarece que o sistema capitalista tem que encontrar meios de converter a capacidade de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo num processo produtivo cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas. O trabalho, independente de seu objetivo final, exige concentração, autodisciplina, familiarização com diferentes instrumentos de produção e o conhecimento das potencialidades de várias matérias-primas em termos de transformação em produtos úteis. Mas há uma contradição da utilização da força de trabalho, *a produção de mercadorias em condições de trabalho assalariado põe boa parte do conhecimento das decisões técnicas, bem como do aparelho disciplinar, fora do controle da pessoa que de fato faz o trabalho.* (idem: 119). Para o autor a disciplinação da força de trabalho, para fim de acumulação de capital, envolve aspectos como repressão, familiarização, cooptação e cooperação, elementos que têm de ser organizados não somente no local de trabalho, mas também na sociedade em seu todo. Tem de haver, portanto, uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação que possam garantir, durante um determinado período, a unidade do processo. A educação, a mobilização de sentimentos sociais, como a ética do trabalho, a lealdade, o orgulho, a busca da identidade por meio do trabalho desempenham papel importante, que podemos perceber nos discursos oficiais e da classe dominante de formas variadas.

Esses aspectos estão presentes antes da crise do fordismo, que teve como base um conjunto de práticas de controle do trabalho, tecnologias, hábitos de consumo, o que e como a escola deveria ensinar e a conformação tanto dos trabalhadores como também do poder político a esse modo de produção, e, a partir da década de 1970, com maior intensidade aqui no Brasil, de meados da década de 1980, quando começava ganhar visibilidade o regime de acumulação "flexível". Nesse momento, a escola ficou como a principal responsável de "moldar" um novo trabalhador para o mercado de trabalho, mais dinâmico, sociável e com poder de assimilar e organizar percepções, tomar decisões rápidas e interpretar variadas informações. A escola, portanto, teria como função principal resolver os graves problemas sociais e econômicos inerentes do modo de produção capitalista.

Apesar de o sistema fordista ter como marco simbólico o ano de 1914, quando o empresário Henri Ford introduziu seu dia de oito horas e pagamento de cinco dólares como

recompensa para os trabalhadores da linha automática de montagem de carros, sua forma de administrar já se fazia presente nas estradas de ferro, ao longo do século XIX, e já tinha chegado, segundo HARVEY, depois da onda de fusões e de formação de trustes e cartéis no final do século, a muitos setores industriais nos Estados Unidos. A maior contribuição de Ford ao sistema capitalista foi ter conseguido altos ganhos de produtividade ao fazer o trabalho chegar ao trabalhador numa posição fixa. No ano de 1911, o pensamento de F.W. Taylor já dera sua contribuição também em termos de racionalidade e produtividade. Em sua obra "*Os princípios da Administração Científica*", ele descreve como a produtividade do trabalho poderia ser radicalmente aumentada por meio da decomposição de cada processo de trabalho, da organização de tarefas de trabalho, fragmentadas segundo padrões rigorosos de tempo, e do estudo do movimento. Seus estudos tinham como referencias, estudiosos pertencentes a metade do século XIX. A separação entre gerência, concepção, controle e execução também já estava avançada em muitas indústrias. O que diferenciava o Fordismo do Taylorismo era sua visão, seu reconhecimento explícito de que produção em massa significava consumo de massa, um novo sistema de reprodução da força de trabalho, uma nova política de controle e gerência do trabalho, uma nova estética e uma nova psicologia.

Apesar do esforço de Ford em tentar criar um novo tipo de trabalhador e um novo tipo de homem, como se os novos métodos de trabalho se misturassem ao modo de viver, de pensar e sentir a vida, adequado ao processo produtivo, seu sucesso nos países desenvolvidos foi relativo.

Quando Ford introduziu o dia de oito horas e cinco dólares de recompensa, ele também tinha como objetivo, além do aumento da produtividade, segundo HARVEY, dar aos trabalhadores renda e tempo de lazer suficientes para que consumissem os produtos produzidos em massa ou que estavam sendo fabricados. Para isso, tomou para si a responsabilidade de "ensinar" os trabalhadores a gastar de forma racional o dinheiro, enviando às suas casas pessoas especializadas, para mostrar as necessidades e expectativas da empresa racional que não permitia o consumo de álcool[107].

---

[107] Uma das características da produção fordista que Gramsci nota é a política que o Estado burguês impôs à classe trabalhadora naquele período, para que mantivesse uma vida sóbria, evitando o alcoolismo e a devassidão, a fim de "preservar" a força e a qualidade da força de trabalho. *(...)quem trabalha por salário, com um horário fixo, não tem tempo para dedicar à procura de álcool, nem tem tempo para dedicar ao esporte de iludir as leis. A mesma observação pode ser feita para a sexualidade. (...) a exaltação passional (da mulher), não pode se adequar aos movimentos cronometrados dos gestos produtivos ligados aos mais perfeitos automatismo.* (GRAMSCI, Antônio. Cadernos de Cárcere. Volume 4. Temas de Cultura, ação católica, americanismo e fordismo. Rio de janeiro. Civilização Brasileira. 2001. pág. 268).

Indo na contramarcha do período da Grande Depressão, momento em que os salários estavam diminuindo, o desemprego aumentando, Ford buscou fazer justamente o contrário. Aumentou o salário, na expectativa de que isso aumentasse a demanda, recuperasse o mercado e restaurasse a confiança da comunidade de negócios. HARVEY considera a concessão de altos salários como uma política deliberada do capital para aumentar o poder de compra dos trabalhadores.

GRAMSCI relata que, muitas vezes, durante a Grande Depressão dos anos de 1930, Ford, conscientemente, manteve altos os salários de seus funcionários, o que, segundo a visão do empresário, iria influenciar o sistema a não comprimir ainda mais a *demanda*. Ford rejeitou a automatização de suas fábricas, asseverando *robôs não compram carros.* Para GRAMSCI, os altos salários eram uma necessidade das fábricas para diminuir a grande rotatividade da força de trabalho, que caracterizou a exploração a que se expunham os trabalhadores, e não como uma política de fazer crescer o poder de demanda dos trabalhadores. Seja como for, não conseguiu seu objetivo. Foi necessária a intervenção do Estado para estancar a crise.

O sistema de Ford se estabeleceu, mas não sem contratempos e contradições que se estenderam por quase meio século. O que foi mais aceito e aplicado foram os princípios gerais da administração científica, cuja implementação, dependeu, conforme HARVEY (1993:123) de:

> *"(...) uma miríade de decisões individuais, corporativas, institucionais e estatais, muitas delas escolhas políticas feitas ao acaso ou respostas improvisadas às tendências de crise do capitalismo, particularmente em sua manifestação na Grande Depressão dos anos 30. A subsequente mobilização, da época da guerra também implicou planejamento em larga escala, bem como uma completa racionalização do processo de trabalho, apesar da resistência do trabalhador à produção em linha de montagens e aos temores capitalistas do controle centralizados"*[108].

Nesse período de crise, era difícil tanto para o capitalista, como para os trabalhadores recusarem totalmente racionalizações que melhorassem, numa época de total esforço de guerra, a produtividade. No entanto, no período entre – guerras, os mais resistentes ao sistema eram os trabalhadores. As longas horas de trabalho totalmente rotinizadas, exigindo pouco das habilidades manuais tradicionais e concebendo um não controle do trabalhador sobre o

[108] HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultura.* Tradução Adail Ubirajara Sobra & Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

projeto, o ritmo e a organização do processo produtivo, teve como consequência a alta rotatividade, restrita mais à America, que foi o local pioneiro de implementação desse sistema produtivo. No resto do mundo capitalista, a organização do trabalho e as tradições artesanais eram ainda muito fortes, para permitirem ao fordismo, ou ao taylorismo, qualquer facilidade de produção. HARVEY não reconhece a possibilidade dessa resistência (na Europa), estar mais ligada à não aceitação da exploração intensiva, da consciência de classe dos trabalhadores, organizando-se contra esse tipo de organização produtiva e lutando por melhores condições de vida e trabalho, mais do que uma tradição artesanal. GRAMSCI atribui a pouca implementação do fordismo na Europa a outro fator determinante. A Europa, através de sua história, possuía ainda em seu conjunto, uma sedimentação de classes parasitárias, que não estavam inseridas no processo de produção. Estas castas sociais, não inseridas no mundo de produção, impediam a implantação de um sistema altamente competitivo e de estrutura extremamente nova como era o fordismo na época.

Por esses motivos, para o fordismo se estabelecer, ele não poderia ser apenas um determinado padrão específico de desenvolvimento das forças produtivas do sistema capitalista, mas se constituindo em uma determinada relação entre os trabalhadores e o capital, um tipo de relacionamento do capital e seus mercados e do relacionamento entre capital e do Estado. O Estado que o sustenta e, ao mesmo tempo, o representa, com o objetivo de maximizar as taxas de mais-valia. Assim, a dependência entre capital e Estado era uma barreira a ser enfrentada, ou seja, os modos e mecanismos de intervenção estatal. Para David Harvey (1993: 124),

> *"Foi necessário conceber um novo modelo de regulamentação para atender aos requisitos da produção fordista; e foi preciso o choque da depressão selvagem e do quase-colapso do capitalismo na década de 30 para que as sociedades capitalistas chegassem a alguma nova concepção da forma e do uso dos poderes do Estado*[109]*".*

As estratégias administrativas científicas, combinadas com ações governamentais, teriam o objetivo principal de estabelecer o capitalismo por meio de arranjos políticos, institucionais e sociais, que pudessem acomodar a crônica incapacidade do capitalismo de regulamentar as condições essenciais de sua própria reprodução. Assim, a relação entre capital e Estado pode ser exemplificada com a reposição dos salários, implícita, posteriormente, nas políticas do Estado de Bem-Estar, a administração da moeda e da taxa de

[109] Idem.

juros, no sentido de viabilizar o aumento da produção, a *socialização da produção*, mediante a construção de empresas estatais. Segundo SCHINCARIOL (2006: 31) :

> *"(...) estes componentes da administração do Estado fordista, que viriam a chamar-se Keynesianos, terminaram por destacar-se como o aspecto mais destacado do modo de regulação do regime fordista. Eles não compõem a totalidade da regulação, que não se reduz aos aspectos institucionais ou de política econômica, mas constituíram, certamente, seus elementos determinantes".*

Apesar da especificidade brasileira, as elites econômica e política sempre se articularam para também controlar essas transformações e, sobretudo, para "andar" alinhadas ao pensamento que circulava e era colocado em ação nos países centrais. O fordismo, nos países avançados, e o colocado em prática nos países periféricos são fenômenos diferenciados e ligados tanto pelo antagonismo como pela complementaridade, ou seja, embora sejam situações antagônicas, os dois modelos pertenciam à mesma lógica/dinâmica de acumulação de capital em escala mundial. Seguindo, em linhas gerais, os padrões de organização científica, os governos brasileiros e os empresários, a partir da década de 1980, foram adequando o modelo do sistema fordista, adaptando-o à realidade brasileira, característica de um desenvolvimento tardio e apenas esporadicamente democrático. O sistema fordista, aqui, não foi acompanhado das garantias sociais que, nos países desenvolvidos, permitiram, mesmo com todas as deficiências, a irradiação dos ganhos de produtividades da população. Aqui, diferentemente da maioria dos países centrais capitalistas, devido, em grande parte, ao regime militar, à organização sindical e à liberdade política sofreram pesadas restrições e não houve mecanismos compensatórios, nem do ponto de vista da atribuição do Estado, nem do desenvolvimento das demais instituições da sociedade civil. Durante a ditadura, apesar de ter havido um avanço significativo em nossa industrialização e crescimento econômico, a maioria da população foi relegada à exclusão social, aumentando as taxas de desemprego, falta de moradia, alimentação deficitária e um sistema educacional, que servia, em grande parte, para alimentar as esperanças dos trabalhadores de conseguirem mobilidade social e legitimar governos autoritários (e, depois, também democráticos), para continuar a implementar políticas educacionais que camuflavam as contradições do sistema capitalista e prometiam resolver as mazelas contemporâneas, que vinham aumentando a cada colapso da economia.

Há algumas características da implantação do fordismo no Brasil que se diferenciam dos demais países avançados. A instalação, no Brasil, da industrialização de padrão

tecnológico característico do fordismo foram intensificados pós-64, mas começaram já a partir da década de 1950. As características podem ser assim sintetizadas: acumulação de capitais dependentes,[110] preponderantemente da atuação do Estado, inclusive na esfera da produção; formação de modelo tripé de forças econômicas locais, constituído pelo Estado, pela burguesia nacional e pelos sócios maiores das multinacionais; constituição de um mercado interno de consumo de massas limitado a uma fração da força de trabalho; desenvolvimento insuficiente das bases de financiamento interno, e, assim, opção pela poupança externa como pilar do financiamento da acumulação local; forte movimento exportador, ligado à dificuldade de crescimento correlato do poder aquisitivo do mercado interno.

Dessa forma, o padrão fordista, aqui, foi menos autônomo e de viés autoritário, mas que, naquele momento, era viável para os empresários brasileiros e para o aumento da produção:

> *"A taxa de expansão do produto industrial no período foi inegavelmente dinâmica. A população trabalhadora industrial se elevava em número, o país avançava na instalação de diversos ramos industriais – a substituição de importação – e a renda agregada, apesar de concentrada, crescia. O "bolo" em crescimento permitia um certo aumento de renda agregada absoluta, ainda que em termos relativos ela piorasse. Enquanto houve financiamento externo abundante, a orientação do Estado se dava no sentido de aumento de sua participação na economia, inclusive em sua participação na produção. Não importa que mais à frente justamente a base de financiamento desta participação – os empréstimos externos – tivesse se revelado uma armadilha que impediria toda esta atuação".* (SCHINCARIOL, 2006: 36).

O fato de nosso padrão de industrialização ter sido financiado com empréstimos externos e a administração militar ser orientada por uma elevação das taxas de exportação permitiu que a produção crescesse. Isso tornava a relação divida e o PIB (Produto Interno Bruto) estável, apesar do endividamento durante a ditadura militar. Aliada à censura instalada no período, que não permitia mostrar as consequências desse modelo de desenvolvimento, atrelado às oscilações do mercado externo e que também propiciava que políticas externas

[110] Costuma-se entender como economia periférica aquele país, ou região, que apresenta, em geral, instáveis trajetória de crescimento, forte dependência de capitais externos para financiar suas contas correntes, baixa capacidade de resistência frente a choques externos e altas concentrações de renda e riqueza. Assim, restrição ao crescimento, fragilidade financeira, vulnerabilidade externa e perfil concentrado de renda e riqueza seriam, dessa forma, anomalias das economias periféricas, passíveis de correção por arranjos internacionais e/ou políticas econômicas adequadas, ortodoxas ou não, dependendo da filiação teórica dos proponentes.

“ditassem” as regras das ações políticas local, principalmente, aquelas voltadas para ações sociais, a propaganda do governo seguia mostrando os benefícios do crescimento econômico e da industrialização e a necessidade de um trabalhador que se conformasse a esse dinâmica de produção. É nesse sentido que devem ser analisados as ações e os discursos do governo perante os objetivos da escola nesse momento. Ações e discursos iriam mudar, assim que o modelo fordista brasileiro entrou em crise decorrente do esgotamento do modelo econômico implantado pelo regime militar com o aval do empresariado, e também pela crescente ampliação dos espaços na sociedade civil no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, obrigando a elite econômica e o Estado a redefinir, mais uma vez, suas estratégias político-educacionais.

Vale lembrar que a ideia de colocar o sistema fordista em prática não alimentou os empresários somente a partir do governo ditatorial pós-64. Apesar da interferência e dos discursos desse segmento, na área educacional, aparecerem de forma diferenciadas e em períodos distintos, num período bem anterior a 1964, nos 21 anos de ditadura militar e, depois, com a instauração da democracia, em todos os períodos, os objetivos eram os mesmos: aumentar o padrão de acumulação capitalista e/ou estancar as crises do sistema. Segundo Luiz Werneck Vianna, nos primórdios do desenvolvimento industrial, a elite econômica brasileira já seguia um modelo fordista, respeitando as peculiaridades brasileiras, de querer fazer da fábrica a própria escola, o local em que se formariam os valores do industrialismo.

Já havia, ao longo dos anos 20, uma inquieta consciência no sentido de favorecer a criação de escolas técnicas de formação de quadros intermediários para a indústria, bem como a disposição de intervir na política de determinados organismos da sociedade civil e do próprio aparato estatal.

Para alcançar tal objetivo, a partir de 1930, os empresários passariam a responsabilidade ao Estado de gerenciar seus interesses e controlar os trabalhadores, por meio da ordem corporativa, no intuito de, no âmbito educacional, pelo projeto político-pedagógico, conformar a força de trabalho ao industrialismo. “*Em 1933, os empresários organizados em torno da Confederação da Indústria do Brasil, transformam a entidade em Confederação Nacional da Indústria (CNI)”*.(VIANNA, 1978)

Lúcia Maria Wanderley Neves (2005) exemplifica, que, na tentativa de forçar o retorno dos operários aos sindicatos, condição necessária para concretização de seu projeto de controle político-ideológico das classes subalternas, o Estado designou a esses sindicatos,

papéis específicos de intermediação política, utilizando-se da criação de cooperativas de crédito e de consumo, de escolas e de assistência médica, entre outros, transformando-os em órgãos paralelos do sistema previdenciário e educacional. Nessa perspectiva de transformação dos sindicatos em órgãos paralelos do sistema educacional, deu-se a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI[111].

Dessa forma, o empresariado industrial por meio de um sistema de formação paralela e complementar à política estatal de preparação para o mercado de trabalho, segundo a autora, tomou a si a tarefa de formação técnico-política de uma parcela da classe operária já engajada no mercado de trabalho. Empresários e SENAI, em conjunto, encarregaram-se da formação profissional dos menores de 14 a 18 anos já empregados, oferecendo, também, cursos de aperfeiçoamento aos operários adultos. Mas esse sistema apresentou problemas de ordem financeira com os quais os empresários não estavam dispostos a arcar. Devido à grande rotatividade dos trabalhadores nas empresas, os operários (jovens aprendizes), não continuavam seus estudos. Os empresários consideravam um ônus muito grande dispensar, sem prejuízo da remuneração, o menor aprendiz para realização de estudos e aprendizagem de ofício.

O Estado interveio mediante regulamentações, por intermédio do Ministério do Trabalho, estabelecendo obrigações recíprocas do patrão e do aprendiz, obrigando, por decreto, o novo empregador arcar com as despesas de continuação do curso do aprendiz que viesse a mudar de emprego. Mas, devido ao descumprimento do decreto por parte do empresariado, em 1948, o SENAI dirigiu-se ao *Estado para demarcar seu papel de ator coadjuvante do processo educacional e simultaneamente exigir o cumprimento das obrigações neste processo.* (NEVES, 2005: 71).

O SENAI apontava como sua função a de órgão sistematizador da aprendizagem, realizada durante o emprego, e a do poder público, sua alfabetização e sua educação geral primária. Reafirmava, também, a diferença do ensino do SENAI e das escolas públicas oficiais que ministravam o ensino industrial. Enquanto essas direcionavam-se ao estudante, que não trabalhava e podia dedicar-se integralmente aos estudos, aquela era para aperfeiçoamento dos trabalhadores que já estavam empregados. Não descartava, no entanto, a

---

[111] A institucionalização do SENAI fez parte do corpo normativo de reformas de ensino iniciadas sob o Estado Novo, no qual se incluía a reestruturação do sistema técnico-profissional. A Lei Orgânica do Ensino Industrial, de 30-01-1942, em seu artigo 67, prescreveu a obrigatoriedade, por parte dos empregados, da organização e manutenção do ensino de ofícios dos trabalhadores menores, nas escolas de aprendizagem. NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e Política no Brasil de Hoje.* São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa época, V36). pág.70.

importância de nenhum sistema, pois os dois tinham, como objetivo solucionar a falta de força de trabalho para o mercado.

Após a instalação da ditadura militar aumentaram os cursos profissionalizantes. Os investimentos maiores se concentraram mais na ampliação de atendimento no chamado sistema S (SENAI, SENAC, SENAR) do que no ensino público.[112] O SENAI, com todas as dificuldades, já nos anos 50, ampliara suas atividades de formação profissional, diretamente junto às empresas, servindo-se do treinamento em serviços. A partir de 1960, esse tipo de atendimento já se tornava expressivo, e a instituição redefinia sua inserção no sistema educacional, que, por sua vez, também redefiniu suas funções quanto à formação profissional dos quadros intermediários da produção. Para NEVES (2005:75):

> *"A diversificação e a complexificação da industrialização brasileira nos anos 60 – com sua dinâmica marcada pela expansão da produção de bens de consumo duráveis, sob o controle de empresas transnacionais – vieram a requerer um novo padrão de racionalização do trabalho e, consequentemente, um novo modelo de formação profissional. O sistema educacional estatal começou a enfatizar a necessidade de formação de recursos humanos de alto nível e o SENAI passou a definir como instrumento de produtividade do trabalho industrial".*

O SENAI adotou, nesse momento, como diretrizes essenciais, a formação, o aperfeiçoamento e o treinamento em geral da força de trabalho industrial, a eliminação de cursos e atividades sem maior vinculação com os reclamos do trabalho industrial. Dessa forma, desvencilhou-se de qualquer responsabilidade quanto à educação geral, cabendo, assim, ao Estado essa tarefa em todos os níveis e ramos de atividade.

Percebemos que a visão ou preocupação dos empresários, em relação à educação, estavam ligadas diretamente ao desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção do modelo fordista de produção capitalista. A alta divisão de trabalho implantada nas indústrias não requeria investimentos substanciais em educação geral, ou seja, não estavam preocupadas com a construção mental dos estudantes, com sua participação na construção do conhecimento e desenvolvimento de seu poder de cognição, e não importava

---

[112] Diante da prioridade do Estado brasileiro pós-1964 de construir o *Brasil – potência*, atuando como estruturador e fomentador do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, apesar de o discurso da necessidade de se investir na educação, o que predominou foi a falta ou limites de recursos nessa área. Na escola profissionalizante, o custo por aluno chegava a se ser 60% maior que no antigo secundário. (...) Além de ser uma escola cara, o Estado (...) não investiu de forma suficiente na expansão e equipamento da rede escolar. O Estado, portanto, gastou pouco. Em 1980, por exemplo, a percentagem das verbas de educação destinadas ao 2º grau era de apenas 8,4% (...). (GERMANO, 2005: 185)

muito uma formação sólida em matemática, língua e ciência. Baseada nesses princípios a pedagogia tecnicista advogou a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional.

Concomitantemente ao discurso do empresariado em fornecer esse tipo de educação profissional, fundada na pedagogia tecnicista, por meio da lei 5.692/72 era estendida à escolaridade obrigatória, compreendendo todo o ensino de 1º grau, junção do primário com o ginásio, e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau. A legislação, na prática, mostrou-se apenas um instrumento eficaz para criar, no imaginário da população menos privilegiada ,a ideia de que o Estado estava preocupado com a equidade social. Apesar das justificativas de ordem moral, com base na preservação dos valores cristãos e da intenção manifesta de concorrer para a superação das desigualdades sociais, o que estava em jogo, na política educacional, era a manutenção da estrutura da desigualdade social, uma vez que procurava estabelecer uma relação direta e imediatamente interessada na produção capitalista, subordinando, diretamente, o sistema educacional ao sistema ocupacional. Tradicionalmente, o que se verificou foi o aumento do ingresso dos mais pobres em cursos de qualificação profissional em escolas profissionalizantes de nível médio e no "mercado" de trabalho, por meio do incentivo de criação de escolas técnicas e de projetos de oferta de cursos em parceria com a iniciativa privada, como o Sistema S, por exemplo. Essa generalização do ensino profissionalizante, no nível médio de 2º grau, apenas confirmou uma estrutura social baseada na sociedade de classes, cada vez mais distantes entre si, e na manutenção da desigualdade social, já que o ensino médio apresentava um caráter terminal e, portanto, não-propedêutico.

Contraditoriamente, enquanto empresários e Estado incentivavam um sistema educacional com base tecnicista, a indústria brasileira se desenvolvia cada vez mais e passava a exigir um outro tipo de trabalhador, com capacidade de apreensão de sempre novos conteúdos relativos ao trabalho. O ponto central da demanda de qualificação encontrava-se na formação de capacidades cognitivas que se distinguiam por um alto nível de generalidade e, consequentemente, pela fácil transferibilidade de uma tarefa à outra. Foi nesse sentido que o discurso para educação acompanhou a crise do sistema fordista. À medida que se exigiam maior flexibilidade, polivalência, "participação" dos trabalhadores nas decisões, poder de decisão, esses conceitos foram transplantados para a Educação como sinônimo de qualidade de ensino. O modelo antigo não impediu a economia de entrar em colapso, tampouco permitiu maior equidade, nem distribuição de renda. E o que prometia ser altamente lucrativo precisava

ser reformulado para que se mantivesse o padrão de acumulação capitalista. Mas o devaneio da promessa de igualdade de acesso aos produtos materiais e imateriais continuava intacto. O meio para se conseguir ainda era a educação. Ela era a vilã que não conseguiu atingir a meta de mobilização social e, ao mesmo tempo, a instituição nobre que iria permitir destruir as mazelas que eram edificadas sob a égide do sistema capitalista.

Vejamos o discurso do representante Fundação Acesita, Francisco de Assis Azevedo, sobre a avaliação da educação na década de 1990. Sobre seus programas e projetos, explica:

> "*Foi feito um convênio com o governo de Minas Gerais e outro com a prefeitura, porque as escolas públicas são estaduais e municipais. O programa atende a cerca de 18 mil alunos e 920 profissionais na área da educação, em vinte escola. Ao todo, são dez projetos que surgiram a partir das necessidades.*
> *Procuramos levantar junto à comunidade escolar quais eram suas reais necessidades. Acreditamos que projetos impostos de cima para baixo jamais terão sucesso. Qualquer projeto, principalmente na área de educação, pressupõe adesão e participação das pessoas. Temos um trabalho* ***de gestão participativa*** *não só na execução como no planejamento das ações".* (MEC/INEP, 2000: 182) (Grifos meus).

E referente aos Projetos:

> "*O Projeto* ***Gerência da Qualidade Total*** *na Escola tem três etapas: A primeira é a capacitação de todos os profissionais de ensino. Os 920 professores passaram por treinamento de quarenta horas, trabalhando a questão das* ***ferramentas da qualidade****. Não é simplesmente impor essas ferramentas à escola, mas fazer as adequações necessárias.*
> *Depois, as escolas foram agrupadas em três grupos. Durante um ano, receberam consultoria constante para implantar o que aprenderam no treinamento. Ao final, foi realizado a Lições de implantação da* ***Gerência da Qualidade*** *(LIGE), em que as escolas mostravam o que fizeram na prática e os impactos causados. Temos tudo documentado; são exemplos muito interessantes, saídas incríveis para questão da educação".* (idem: 182).(grifos meus).

Com base no discurso de Francisco de Assis Azevedo, podemos perceber algumas características, que foram conformadas à educação, do modelo que se implantou pós-crise fordista. 1) Gestão participativa; 2) melhoria da qualidade; 3) Qualidade Total ou gerência da qualidade.

O operário que sofria com o trabalho repetitivo, massificado, intenso e embrutecedor era fundamental para a lógica de acumulação capitalista. À medida que as tecnologias foram

se aprimorando e a interferência do trabalhador se tornava cada vez mais necessária, para dar continuidade à produção, e ele tinha também que tomar decisões rápidas, esse modelo teve que ser reestruturado, impactando diretamente sobre as novas funções da educação.

Do esgotamento do modelo fordista, nasceu um novo modelo, fundamentado em fórmulas inovadoras e conceitos-chave (que foram utilizados no discurso acima), para superar as falhas do fordismo. O novo modelo, embasado num discurso voltado para valorização do trabalho em equipe, da qualidade total, não só dos produtos, mas em relação ao próprio trabalho, flexibilização, qualificação do trabalhador, tal como o outro modelo, ocultava a exploração, a intensificação e a precarização do trabalho. Respeitadas as peculiaridades de cada país, de forma geral, podemos afirmar que o fordismo baseava-se na produção em massa de mercadorias, que se estruturava por meio de uma produção mais homogeneizada e enormemente verticalizada. Era nítida a vigência de uma separação entre elaboração e execução, suprimindo a dimensão intelectual do trabalho operário, que era transferida para as esferas da gerência científica. A atividade de trabalho reduzia-se a uma ação mecânica e repetitiva. Esse processo produtivo, que se expandiu para a indústria automobilística, chegou depois para outros setores produtivos, e, como já foi dito antes, nos próprios princípios educacionais. As consequências desse modelo significaram para empresários, altos ganhos por meio da produção em alta escala e, para os trabalhadores, precarização da força de trabalho, pela sua intensificação, e também desemprego. Mas a datar de 1980, depois de um longo período de acumulação capitalista, esse sistema começava a dar sinais de um quadro crítico que, em síntese[113], foi ocasionado por: queda da taxa de lucro, retração do consumo em resposta ao desemprego que se acentuava e, também, pelas ações dos trabalhadores contra o domínio do capital e sua hegemonia. Dessa forma, o capital implementou um processo de reestruturação, visando ao seu ciclo reprodutivo e, ao mesmo tempo, a repor seu projeto de dominação ideológica e a controlar as lutas sociais oriundas do trabalho. Nas palavras de Eduardo Fernandes Dias (1998:46), desde seu início:

> "*o capitalismo teve que, permanentemente, revolucionar-se sem cessar e expropriar os trabalhadores, não só em relação aos instrumentos de produção, mas também no que diz respeito ao conhecimento e à identidade; expropriando-se na sua própria condição de existência enquanto classe, confirmando, assim, que a história do sistema capitalista é a história da reestruturação produtiva".*

[113] Para saber sobre o taylorismo e o fordismo como expressão da crise estrutural, ver: ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho.* São Paulo: Boitempo, 2001. – RAGO, Luzia Margareth. *O que é taylorismo.* 4ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. – GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e Fordismo.* 1ª ED. São Paulo: Hedra, 2008.

É nessa perspectiva que deve ser analisado o discurso do presidente da Fundação Acesita para o Desenvolvimento Social. As transformações em curso, tanto da forma de organização produtiva, que afetava a classe trabalhadora, dos sindicatos, o discurso dos empresários em, por fim, a educação eram as expressões da reorganização do capital à retomada do seu patamar de acumulação e ao seu projeto de dominação. A forma de se expressar da classe dominante (tanto empresarial como política) refletiam bem o que é a educação para eles, e a que propósitos serviam. Comecemos pela reflexão da questão da "qualidade total".

Transplantado do processo produtivo nas empresas para o sistema educacional, vários grupos utilizavam o termo aleatoriamente, como se a escola pudesse ser medida e avaliada em termos empresariais e para o mercado de consumo. Mas será que o termo "qualidade total" poderia ter o mesmo significado nas escolas e no mercado competitivo? Será que poderia ser avaliada como queriam seus proponentes?

Em termos de produção de mercadorias, "qualidade total" pressupõe um produto final com certa durabilidade, mas não é o que acontece, revelando que, mesmo para o mercado, o termo "qualidade total" é ilusório, pois o comércio de produtos, hoje, é caracterizado, conforme afirma Ricardo Antunes (2005), pelo descarte e pela superfluidade:

> *"(...) a falácia da qualidade torna-se evidente: quanto mais "qualidade total" os produtos alegam ter, menos é o seu tempo de duração. A necessidade imperiosa de reduzir o tempo de vida útil dos produtos, visando aumentar a velocidade do ciclo reprodutivo do capital, faz com a "qualidade total" seja, na maior parte das vezes, o invólucro, a aparência ou o aprimoramento do supérfluo, uma vez que os produtos devem durar cada vez menos para que tenham uma reposição ágil no mercado. A "qualidade total", por isso, deve-se adequar ao sistema de metabolismo sociorreprodutivo do capital, afetando desse modo tanto a produção de bens e serviços, como as instalações, maquinaria e a própria força humana de trabalho".*

Dessa forma, o desenvolvimento dos processos de "qualidade total" converte-se em aparência supérflua em que na verdade quanto mais qualidade o produto proclama ter, menos "vida útil" terá. Isso não é inerente aos capitalistas, mas faz parte do mecanismo de produção inserido à lógica capitalista que é contraditória. As empresas, na competitividade travada entre elas, visando reduzir o tempo entre produção e consumo, incentivam ao limite esta tendência restritiva do valor de uso das mercadorias. Precisando acompanhar a competitividade existente em seu ramo produtivo, "*os capitalistas não tem outra opção, para*

sua sobrevivência, senão inovar ou correr o risco de serem ultrapassados pelas empresas concorrentes" (ANTUNES, 2005).

Nessas circunstâncias a "qualidade total", inserida nesse sistema produtivo, tornava-se compatível com a lógica da produção supérflua e destrutiva. O capitalismo mostrava-se cada vez mais contraditório, e à medida que reiterava sua suposta capacidade de elevação da "qualidade total", convertia-se em inimigo da durabilidade dos produtos, desencorajando e mesmo inviabilizando práticas produtivas orientadas para as reais necessidades humanas. Apesar de todas as contradições em torno do termo "qualidade total", apontadas por ANTUNES, as empresas criaram mecanismos para medir a qualidade dos produtos. Um dos mecanismos mais utilizados é o certificado ISO[114] (International Organization for Standardization), que tem como finalidade mostrar ao mercado que a empresa mantém um Sistema de Garantia de Qualidade, o que significa, teoricamente, que seus produtos (bens ou serviços) carregam um nível muito baixo de risco associado com a não-qualidade. Compõe-se de um conjunto de normas que formam um modelo de gestão da qualidade. Essas normas foram elaboradas por meio de um consenso internacional sobre as práticas que uma empresa pode empregar, a fim de atender plenamente aos requisitos de qualidade do cliente.

Para lógica do mercado o termo, "qualidade total" é adequado, uma vez que o intuito é manter a competitividade e a rotatividade dos produtos, que, apesar da ilusão criada em torno do produto, em que a aparência ao final é o que conta, a burguesia encontrou meios de comprovar por meio de normas ou patamares de qualidade de determinado produto, escondendo a lógica de um sistema, que, devido à alta concorrência de mercado globalizado, não iria conseguir evitar a destruição da natureza e tampouco a destruição da força humana de trabalho, entendida, aqui, pelo processo de fragmentação no interior da classe trabalhadora; precarização e terceirização da força humana que trabalha e destruição do sindicalismo de classe.

Mas se o termo, mesmo com toda sua contradição, atende aos objetivos propostos, ou seja, a acumulação capitalista, na educação, apesar de empresários darem o mesmo "tom", enfatizando a mesma ideologia presente no mundo empresarial, não deve ter o mesmo sentido, pelo menos quando se pretende construir uma sociedade transformadora. Na política educacional, principalmente, a partir da década de 1990, assim como os empresários encontraram meios para medir a qualidade, a educação mostrou-se preocupada com a qualidade de ensino. Como mola propulsora dessa preocupação, surgiram mecanismos legais

[114] A série ISO 9000 foi adotada no Brasil, com o a sigla NBR 9000 pelas normas da ABNT

ligados à avaliação, como o Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e Exame Nacional dos Cursos (ENC) entre outros, que avaliam a educação desde o nível básico até o superior.

Quando Francisco de Assis Azevedo de Assis expõe: "*Os 920 professores passaram por treinamentos de quarenta horas, trabalhando a questão das ferramentas da qualidade*" e que "*não é simplesmente impor essas ferramentas à escola, mas fazer adequações necessárias*" (MEC/INEP, 2000: 182). Duas questões podem ser levantadas. Na visão capitalista, quarenta horas são suficientes para oferecer a tão almejada qualidade ao aluno (cliente). A educação, nesse pressuposto, não passa pela formação contínua e pelas inter-relações entre professores e alunos, dialogando, discutindo alternativas para os problemas da sociedade. A qualidade passa pelo uso adequado das ferramentas. Mas quais ferramentas? Seriam o computador, os livros, entre outros. Vimos que o produto final da "qualidade total" é o descartável, o supérfluo, para suprir a necessidade de consumo cada vez maior. O uso adequado dessas ferramentas da qualidade seria conformar nossos alunos e alunas à realidade da sociedade (des) integradora? As quarenta horas de treinamento dos professores transcorrem de forma mecânica para, depois, ficarem recebendo consultoria durante um ano para aplicar os princípios da gerência da qualidade.

O problema da educação, da escola pública, seria a falta de gerenciamento. A violência crescente na sociedade, o aumento do número de pessoas, sem-teto, sem-terra, sem-perspectiva de um futuro melhor, a crise da economia seria fruto da falta de gerenciamento de qualidade da escola. Michael Apple (1994:185), para exemplificar o que estamos falando, apesar de estar reportando à política dos Estados Unidos, ajuda-nos a compreender os objetivos dos discursos empresariais brasileiros. Mobilizando o apoio contra o sistema educacional e seus professores, muitas vezes, exportando a crise não só econômica, mas também social para as escolas:

> *"(...) uma de suas principais realizações tem sido transferir a culpa pelo desemprego e pelo subemprego, pela perda de competitividade econômica e pelo suposto abandono de valores e padrões "tradicionais" na família, na educação e nos locais remunerados e não-remunerados de trabalho, localizando-a não nos efeitos e políticas econômicas, culturais e sociais dos grupos dominantes mas na escola e em outras instituições públicas. O* ***público*** *agora é o centro de todo mal; o* ***privado*** *é o centro de tudo que é bom".* (grifos do autor).

Essa visão de qualidade ligada ao setor privado está impregnada nos discursos, passando a ideia que a "mão invisível" do livre mercado deve atuar como forma de democracia, que acontecerá de forma plena, alcançando a eficiência desejada por meio da interação social. Assim, o presidente da fundação Acesita se pronunciou: *(...) em 1992, foi privatizada. Com a privatização, a empresa passou a ter maior responsabilidade. Seu objetivo é produzir aços especiais, mas sem deixar de lado a responsabilidade social.* (MEC/INEP, 2000: 181).

Nessa retórica, o abandono da discussão sobre a democratização da educação é visível, e, em seu lugar, a lógica produto-eficiência, que os discursos sobre qualidade foram assumindo, sempre ligada, ou tentando impor a subordinação mercantil. Os critérios de qualidade, no campo educacional, não se distinguem de como é formulado no mundo empresarial: adaptabilidade e ajuste ao mercado, competitividade, produtividade, rentabilidade, mensurabilidade, gestão participativa.

Vejamos como são avaliados os "resultados" por Francisco de Assis Azevedo, quando se trata da atuação no campo educacional:

> *"Não é muito fácil medir resultados na área da educação, mas tentamos. Em primeiro lugar, percebemos que as escolas atuam com enfoque nos* ***comitês de qualidade.*** *Elas estão valorizando mais o colegiado que, por sua vez, está participando mais da vida da escola. Notamos maior* ***felicidade*** *dentro da escola, cada um quer ser o melhor.*
>
> *É impressionante como a autoestima dos alunos contribui. A presença deles na estruturação de projetos é grande. Em uma escola de periferia, os próprios alunos se reuniram para desenvolver um projeto de pintar toda a escola e melhorar o pátio.*
>
> *Há maior comprometimento dos professores. Fizemos um treinamento com funcionários de escola durante dois dias. Para participar, esses funcionários tinham que sair da escola. Mas, como ficar sem alguém na portaria, sem o pessoal da limpeza e da cantina? Cada escola resolveu de seu jeito. Em umas, os próprios pais dos alunos fizeram o papel dos funcionários, enquanto eles estavam em treinamento. Em outras, os alunos maiores assumiram essa responsabilidade. Em outras ainda, os professores de outros turnos foram à escola para trabalhar na limpeza, na cantina e na portaria".* (MEC/INEP, 2000: 185). (grifos meus).

A capacidade das organizações e/ou seus representantes de transpor os termos utilizados nos meios empresariais, pode se tornar perigosa para as classes menos favorecidas e contribuir para manutenção do *status quo*, pois acirra a dualização do sistema educacional. Além de fazer adaptações que não podem se adequar ao setor educacional, ainda constrói,

simbolicamente, uma escola sem problemas e com funcionários que "vestem a camisa", e ideal, para o modo de organização capitalista, tentando passar uma imagem de funcionários felizes. Por exemplo, podemos colocar, no mesmo patamar, termos como avaliação, competitividade, qualidade e participação ligados ás empresas e á educação, já que, em se tratando da primeira, somente podemos compreender essas noções quando elas estão indissoluvelmente unidas às de rentabilidade, a do mercado. Não que a escola não deva educar para a cultura do trabalho ou que a educação e o mercado não devam encontrar pontos de interseção e cooperação, não é esse o problema em questão. O que deve ser analisado é a pretensão política e econômica que orienta a nova retórica desses termos no campo educacional, que mobiliza a competitividade entre as escolas e entre os alunos, organizando a educação como um campo de prova, cujo objetivo principal é a seleção dos melhores, numa sociedade em que sabemos não haverá emprego para todos. Mas a mensagem divulgada é que por intermédio da escola, esse problema será resolvido, e todos terão a mesma oportunidade, estimulando o individualismo e a indiferença quanto aos problemas da coletividade, estancando a busca por soluções alternativas que escapem da ordem capitalista. Interessante como GENTILI (1994: 131) analisa o termo qualidade no mundo empresarial:

> *"A qualidade como nova estratégia. Uma vez assinalado o caráter histórico das preocupações empresariais sobre a qualidade, poderíamos nos perguntar o que há de novo na atual euforia que hoje invade o mundo dos negócios com relação a este assunto. A questão é tão simples como evidente: a qualidade transformou-se – sobretudo a partir da crise do regime de acumulação fordista – em uma nova estratégia competitiva de acordo com um mercado cada vez mais diversificado e diferenciado. A retórica empresarial nem sempre enfatiza esta razão, pretendendo explicar sua euforia com outros motivos – quem sabe – de caráter mais filantrópico: reconhecendo o valor humano implícito nos produtos de qualidade; aceitação da importância da qualidade de vida do consumidor; revalorização do meio ambiente e do contexto ecológico, etc."*.

A contraditoriedade do discurso se revela quando são exaltadas, por exemplo, a revalorização do meio ambiente e a importância da qualidade de vida. Como pode a preocupação da qualidade estar ligada a essa questão, quando, na verdade, se estimula cada vez mais o consumismo, inclusive na escola, onde os jovens ligam o estado de felicidade ao poder de consumo com coisas que a mídia cria como necessárias em suas vidas, para poderem estar inseridos nessa sociedade globalizada? Como pode o meio ambiente estar protegido do

"lixo tecnológico" que é jogado no mercado, pelas indústrias que as produzem (na maioria das vezes), mercadorias com qualidade e com tempo "útil de vida" cada vez menor.

Se as adaptações dos termos à educação são trágica, pois contribuem para a manutenção do *status quo* e reforçam a ilusão da integração ao mundo do trabalho, em certo sentido, são uma falácia, porque os signatários da elaboração do texto "Educação para todos: Avaliação da década" aplaudem e incentivam atitudes que eles não colocariam em prática no setor empresarial. Os termos eficiência, produtividade, produto educacional, rentabilidades, custos (de educação), competição, excelência, são transplantados ao setor educacional, que é tratado como se fosse uma organização empresarial. Mas a organização do trabalho que acontece na escola, exemplificada por Francisco de Assis Azevedo, dificilmente seria colocada em prática numa empresa. Satisfeito com os dois dias de treinamento que a fundação proporcionou aos funcionários, mais preocupada com quem substituiria os funcionários em suas funções na escola, aplaudiu a iniciativa da escola, em que numa atitude de flexibilidade e polivalência, os funcionários "vestiram a camisa" e atuaram em diversas áreas sem maiores problemas, pois o Estado não teria que assumir gastos extras na folha de pagamento para suprir a falta dos funcionários em treinamento. A eloquência é contagiante e, por alguns segundos alguém desavisado acredita nas boas intenções da empresa treinadora na gestão participativa[115]. O termo Gestão participativa surgiu no cenário das organizações empresariais como uma das estratégias das empresas para envolverem seus colaboradores no processo e, assim, obterem, por meio do processo de produção, vantagem competitiva. Os termos empresariais são transplantados para o sistema educativo, sem maiores dificuldades. Será que os empresários usariam a fórmula aprovada pelo presidente da fundação Acesita em algum ramo produtivo? Se o presidente diretor for participar de algum projeto ou curso, em vez de contratar uma pessoa de conhecimento administrativo, em seu lugar, ficaria o trabalhador da limpeza, por exemplo? Ou o diretor presidente, para que o funcionário fosse fazer um treinamento, ele atuasse em seu lugar. É uma suposição improvável. Todavia, para a educação, é um projeto que contribui para dualização e polarização social.

---

[115] O termo *gestão participativa* na área das organizações poder ser trabalhado por várias perspectivas. MENDONÇA compreende e concebe o termo *participação* em quatro categorias: socialista, democrática, relações e desenvolvimento humano e produtividade e eficiência. As divergências conceituais do termo *participação* e a forma como é utilizada na pratica das gestões organizacionais são um aspecto inerente deste tema. Para compreendê-lo, é preciso, além de entender as divergências conceituais, também compreender alguns temas, como: divisão do trabalho, alienação; e, integração e conflito. Para saber as diversas formas do uso do termo no meio empresarial, ler: MENDONÇA, Luis Carvalho de. *Participação na Organização: uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas*. São Paulo: Atlas, 1987.

Aqui nos ateremos em como esse termo é utilizado pelos empresários no setor educacional e o que esconde a retórica empolgante.

Na escola da periferia, cabe aos alunos, no horário extra turno, pintarem o prédio e melhorar o pátio, e que fiquem *felizes*, pois aí está a participação, que deixa a escola num clima total de harmonia e felicidade. Enquanto aos alunos de escola pertencentes às classes média alta e alta da sociedade o horário extra turno é reservado para fazer curso *stricto-sensu* de informática, língua estrangeira e a pratica de esporte e lazer. Aos pais dos alunos da periferia, fica a responsabilidade de fazer trabalhos cujo ônus compete ao Estado arcar para dar oportunidades aos seus funcionários de participar de cursos de atualização profissional. Em vez disso, empresas parceiras oferecem dois dias de treinamento e ainda conseguem adesão da comunidade para o bom funcionamento da gestão participativa. Para os pais da escola pública da periferia, se não podem fazer os pequenos reparos nas escolas, ou substituir alguns funcionários em treinamento (quem sabe, o professor), eles podem "abrir mão" de suas férias e contribuir com a educação, enquanto as famílias abastadas das escolas privadas reservam suas férias ao lazer e para viagens com seus filhos, e isso já é um ótimo ingrediente a mais na formação desses alunos. O professor idealizado, em seu discurso, também não trabalha em outro turno para tentar melhorar seu salário, pode "*vestir a camisa"* da escola e ser *flexível*, como um bom operário. Ele não planeja suas aulas e nem tem família, e participa de forma integrada à escola.

Analisando a posição dos signatários empresários da avaliação da década, percebemos que a dualização do sistema educacional e a polarização social se acirraram nessa nova retórica, ou seja, uma escola para os pobres, que, em sua maioria, ocupariam os postos de baixa qualificação, pois sua formação, ao longo de sua vida escolar, era muito restrita, não lhe permitindo, efetivamente, acesso aos bens materiais e imateriais, limitando-se, conforme discurso, a melhorar a estrutura da escola, participando com seu trabalho no horário extra turno. Enquanto existiria uma escola para os ricos, diferenciada, não somente pelo trabalho que ela faz, mas pelas oportunidades que esses alunos têm durante toda a sua vida escolar, pelo acesso aos bens materiais e culturais que podem usufruir, dando a eles oportunidades de escolha que os pais de estudantes menos favorecidos economicamente não poderiam oferecer. Diante dessas contradições, é mais preocupante a responsabilidade que é jogada "nas costas" da escola, pois a ela está sendo dada a responsabilidade de, se não acabar, pelo menos minimizar a distância entre as classes, ao passo que as ações efetivadas pelo Estado e empresários contribuem para o seu aprofundamento.

Pela análise dos discursos dos representantes empresariais, observamos que a avaliação da educação e o que se esperava do PNE incorporavam valores, perspectivas e

prioridades que iam ao encontro dos desejos da classe dominante, mas também se defrontavam com interesses conflitantes e/ou complementares que muito alargaram o interesse pela educação e a compreensão da complexidade dos problemas educacionais que teríamos que enfrentar nesse milênio.

A "qualidade" do ensino, assim como foi apontado pelos interlocutores anteriores, também era preocupação dos agentes do governo. Vários seriam os canais para se alcançar a almejada educação com qualidade. Para os representantes do governo, eles passam pela educação que deve ser inclusiva, dando oportunidades a todos com igualdade, para o ensino que contemple a formação para o mundo do trabalho, pela avaliação correta do desempenho escolar, pela reforma curricular, expansão organizada do ensino superior e pela formação do professor com qualidade. Iremos dar prioridade, nesse momento, à análise do que esperam desse professor nessa sociedade em transformação no que tange às novas concepções de organização do trabalho, como se estabeleceram as metas para alcançar esse professor "ideal" e qual foi o alcance da implementação do PNE.

O *Referencial Curricular para a Formação de Professores* declara o seguinte sobre o perfil do professor que precisaríamos formar para o esse século:

> "*Um professor precisa criar, saber, planejar, realizar, gerir, avaliar situações didáticas e eficazes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, utilizando os conhecimentos das áreas a serem ensinadas, das temáticas sociais transversais do currículo escolar, bem como as respectivas didáticas. Ele precisa utilizar* ***diferentes e flexíveis*** *modos de* ***organização do tempo, do espaço e de agrupamento*** *de aluno para favorecer e enriquecer o processo de aprendizagem. Ele precisa analisar diferentes materiais – recursos para utilização didática – diversificando as possíveis atividades e potencializando seu uso em situações distintas. Ele precisa utilizar estratégias diversificadas de avaliação de aprendizagem e, a partir de seus resultados, formular propostas de intervenção pedagógica. Ele precisa participar coletivamente e cooperativamente da elaboração da gestão e do desenvolvimento da avaliação do projeto educativo". (MEC/INEP, 2000: 120).(grifos meus).*

O *Referencial Curricular para a formação de Professores* é um conjunto de pressupostos que o MEC juntamente com pesquisadores internacionais identificaram como necessário para formar um professor adequado para os próximos anos. A afirmação de que o professor precisa utilizar diferentes e flexíveis modos de organização do tempo e do espaço e de agrupamento de alunos, para favorecer e enriquecer o processo de aprendizagem,

apresenta-se como características similares a uma organização do tipo fabril, uma vez que flexibilidade significa intensificação do trabalho diante da realidade da sala de aula.

A organização do trabalho, depois da crise do modelo baseado nos princípios fordista, requer um trabalho flexível, fazendo surgir a ideia, entre tantas outras, de que o trabalhador tem que estar aberto à mudança, ser adaptável, gerenciar todos os problemas (pelos menos a maioria), sem a intervenção do supervisor. Também precisa dominar mais de um setor dentro da empresa, mostrando-se polivalente em suas funções. Essas novas funções, longe de significar maior liberdade de ação, revelam controle mais sutil e mais eficiente, que tem como objetivo principal maior produtividade e qualidade dos serviços. O trabalhador passa exercer, às vezes, sem ter muita consciência disso, várias funções, intensificando sua exploração.

Um professor precisa criar, saber, planejar, realizar, gerir e avaliar em diferentes situações. Essas competências sempre foram inerentes à profissão de professor. Nada contra a flexibilidade de sua atuação. O problema é ser flexível e saber se organizar diante de condições adversas de trabalho, que pouco contribuem para efetivação de seu trabalho com qualidade. A ideia que perpassa é que, a partir da "formação do professor com qualidade", por si só, resolver-se-á o problema crônico da educação. Vejamos a posição de Iara Prado, Secretária de Educação Fundamental do Ministério da Educação (MEC), na época da elaboração do documento "Educação para Todos: Avaliação da Década":

> *"Quanto ao conhecimento que o professor deve ter, propomos que se garantam certos conteúdos em sua formação. Todo professor deve deter conhecimento sobre crianças, jovens e adultos. Ele precisa ter cultura geral e profissional, ou seja, precisa saber matemática, língua portuguesa, ciências, geografia, etc. Tudo isso não é suficiente hoje, pois estamos saindo de uma escola basicamente transmissora de conhecimentos. Assim, quando um professor sai da universidade, já está ultrapassado.*
>
> *O professor deve ter conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação, porque a escola está dentro de uma comunidade. Como decorrência da escola transmissora apenas de conteúdo, nossos professores não têm pratica de* ***trabalho coletivo*** *que é inerente à ação de ensinar. Se induzirmos as escolas a recuperar o gosto pelo trabalho coletivo, certamente, vão conseguir elaborar um projeto educativo que não seja postiço, formal e burocrático". (MEC/INEP, 2000: 131). (grifos meus).*

Vejamos as contradições entre a retórica do que o governo espera do professor e as ações efetivadas.

No ano de 2003, atuei como professora na Escola Estadual Antônio Luis Bastos na cidade de Uberlândia-MG do ensino médio. Ministrava aula em 9 turmas. Cada sala tinha em média 42 alunos. As salas eram apertadas a ponto de impedir meu trânsito na sala, limitando meu movimento apenas à frente do quadro negro. A maioria dos alunos não tinha condições financeiras de comprar o livro didático (que é ainda o principal material de estudo dos alunos da rede pública). Nem a biblioteca da escola tinha número suficiente para emprestar aos alunos. O xerox era limitado às provas aplicadas. A mesma situação se repetiu no ano seguinte na Escola Estadual Bueno Brandão, na mesma cidade, onde havia (em média) o mesmo número de turmas e alunos, também no ensino médio. Dois problemas se apresentavam, entre tantos outros, que inviabilizavam a implementação desse professor ideal preconizado pelos agentes do governo.

O saber é um "jogo" de troca entre alunos e professores, que dialogam, trocam experiências, possibilitando uma atitude reflexiva ante uma realidade existencial, social e política determinada, pela qual o aluno irá adquirir determinadas aptidões intelectuais, que proporcionarão a ele capacidade de argumentação, para problematizar e duvidar de fatos e razões apresentados como evidentes, enfim, realizar o trabalho de crítica. O problema não está no professor que sai da universidade e está ultrapassado, segundo a posição de Iara Prado. Mesmo se estivéssemos numa escola basicamente transmissora de conhecimento, o que não é o caso, *a priori*, esses alunos teriam que ter embasamento teórico e, para isso, seria necessário acesso aos livros em sala de aula, já que esse material ainda é fonte principal de trabalho. E o professor, para propiciar ao aluno o acesso ao conhecimento histórico, tem como principal material de trabalho o giz e o quadro negro, o que reduz drasticamente o tempo para o debate, que é o cerne do aprendizado.

O segundo problema a ser enfrentado pelos professores é que os cursos de formação, por mais qualidade que proclamem ter não irão resolver. Por mais que escolas de ensino fundamental e médio mantenham dialogo constante com a universidade, mesmo que supostamente os professores passem a frequentar cursos de organização de tempo e espaço, e consigam ser flexíveis, e ensinar seus alunos a trabalhar em grupo, como exigem as empresas, as condições são desfavoráveis a essa prática, ou seja, salas de aula lotadas que não permitem dinâmicas em grupo.

Um dos discursos da nova organização do trabalho é que não basta o trabalhador dominar técnicas, saber várias línguas estrangeiras e ter conhecimento em matemática, língua portuguesa e ciências. Ele deve saber também trabalhar em grupo, aprender a lidar com o

conflito. O desafio é saber valorizar a diferença e tornar os inevitáveis conflitos impulsionadores do crescimento e da produtividade.

Qual professor já não se deparou com estudantes que afirmam não gostar de trabalhar em grupo. Essa responsabilidade também foi passada à escola. O professor deve conformar seu aluno às expectativas do mercado, que exige um trabalhador sociável, num mundo que está cada vez mais solitário e individualista.

Trabalhar em grupo sempre é muito gratificante, trocar ideias e posições diferenciadas entre grupos na sala de aula enriquece o processo de aprendizagem, e o professor, quando sai da universidade, sai com essa habilitação, já que as universidades possuem, em grande medida, metodologias de seminários em grupo e promovem debates em sala de aula.

Iara Prado assim se posiciona:

> *Outras áreas necessárias ao professor são o conhecimento para atuação pedagógica e o conhecimento experiencial contextualizado na ação pedagógica. É preciso ensinar o professor a transpor tudo que ele aprendeu na esfera do saber para o do fazer. Saber é muito diferente de saber ensinar e construir estratégias para isso*" (MEC/INEP, 2000: 131).

Como conseguir criar estratégias para trabalhar em grupo, quando a sala de aula é tão apertada em consequência do elevado número de alunos, e o professor não tem como se movimentar adequadamente em seu local de trabalho. Como organizar um espaço sem espaço, que não tem como ser dinâmico. Trabalhar em grupo pressupõe que haja espaço adequado para isso. Quem sabe ao ar livre, como mostra a *mídia*, quando quer dar visibilidade ao professor que inova suas aulas, quebrando a rotina, e, dessa forma, estabelece um contato maior entre os alunos, para propiciar debate descontraído. Demérito nenhum nessa ação, muito pelo contrário. Mas as escolas públicas, em geral, têm estrutura para comportar as turmas fora da sala de aula, para um trabalho em grupo? Geralmente, perto do pátio, que é o espaço maior da escola, estão outras turmas que também estão assistindo às aulas. Como não atrapalhar as outras turmas? A quadra de esportes, que é outro espaço adequado para uma prática dinâmica em grupo, já está reservada para aula de educação física.

Quanto às condições de trabalho do professor, o PNE do ano de 2001 assim se posicionou:

> *"(...) o Plano Nacional de Educação estabelece diretrizes e metas relativas quanto á melhoria das escolas, quer no tocante aos espaços físicos, à infraestrutura, aos instrumentos e materiais pedagógicos e de apoio, aos*

> *meios tecnológicos , etc.,. quer no que diz respeito á formulação das propostas pedagógicas, à participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e nos conselhos escolares, quer, ainda, quanto á formulação dos planos de carreira e de remuneração do magistério e do pessoal administrativo e de apoio"*[116].

Apesar de o PNE aprovado em 2001, contemplar como prioridade a melhoria do espaço-físico e adequar a infraestrutura às exigências atuais, em nenhum momento do plano é levantado o problema da superlotação das salas de aula. O número elevado de alunos, além de não permitir trabalhar em grupo de forma adequada, impossibilita, também, trabalhar com os alunos de forma personalizada, respeitando a individualidade de cada um. Turmas que, em média, tem mais de 40 alunos, por mais que o professor tenha conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, além de cultura geral e domínio de seu conteúdo específico, como está propugnado no *Referencial Curricular para o Formação de Professores*, o seu potencial de trabalho como docente não será colocado em prática numa escola nessas condições.

O problema não é, como afirma Iara Prado, signatária da Avaliação da Década, de transpor tudo, o que o professor aprendeu na universidade na "esfera do saber para a do fazer". Adequar a escola, em sua estrutura física, à realidade das exigências atuais se faz necessário. Turmas com número de alunos muito elevados limitam a participação e o aproveitamento tanto de alunos como de professores, e as capacidades reais tanto de um como de outro ficam ignoradas.

Outro paradoxo entre retórica e ação é a afirmação: "*como decorrência da escola transmissora apenas de conteúdos, nossos professores não tem prática de trabalho coletivo, que é inerente à ação de ensinar*" (MEC/INEP, 2000: 131). As competências exigidas para ser um bom professor se tornam mais complexas. Domínio das "ferramentas" tecnológicas, conhecimento sobre as dimensões culturais, sociais e políticas da educação, de todas as áreas do conhecimento; entender as problemáticas vivenciadas pelos seres humanos em cada etapa de sua vida (infantil, adolescente e adulto), aplicar práticas de dinâmicas em grupo, saber gerenciar a diversidade em sala de aula etc. Na época de sua formação, articular as ações da universidade às da comunidade e também aos interesses das escolas de primeiro e segundo graus. Diante de tantas competências exigidas do professor para desempenhar adequadamente suas funções, a lógica é que implementassem cada vez mais cursos *stricto sensu* presenciais para formar professores em escolas que ofereçam curso de qualidade, já que qualidade é a

---

[116] <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007.

retórica do momento. O PNE, aprovado no ano de 2001, tem como meta, no item que trata da "Formação dos professores e valorização do magistério (objetivos, diretrizes e metas):

> *12) Ampliar, a partir da colaboração da União, dos Estados e dos Municípios, os programas de formação em serviço que assegurem a todos os professores a possibilidade de adquirir a qualificação mínima exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, observando as diretrizes e os parâmetros curriculares; 13)Desenvolver programas de educação a distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares, de forma a tornar possível o cumprimento da meta anterior.*

No item que trata da Educação à distância e Tecnologias Educacionais:

> *11) Iniciar a oferta de cursos à distância, em nível superior especialmente na área de formação de professores para a educação básica.*[117]

Num passado recente, quando o Estado começou a massificação da educação, com a construção de prédios escolares, aumentou, também, a necessidade de formar professores. Como as universidades públicas não estavam conseguindo suprir as demandas, o Estado, buscando saídas mais rápidas e menos onerosas, incentivou e financiou a abertura de faculdades privadas sem se preocupar com o que era oferecido. Faculdades sem vínculo com a pesquisa, de licenciaturas curtas, sem uma relação estreita com a realidade da comunidade, proliferaram. Estudantes, futuros professores, que não conseguiam uma vaga nas universidades públicas, que, geralmente, oferecem formação mais sólida, iam para essas escolas de formação de professores, a fim de fazerem seu curso de forma aligeirada. O resultado foi a formação de muitos professores sem a tradição da prática do debate, sem uma formação consistente e que, na maioria das vezes, não conseguiam ter uma visão crítica e reflexiva sobre seu papel na escola e para a educação. Esses cursos, além de terem sido rápidos, se restringiam ao entra e sai da sala de aula, o que limitava em muito a prática do trabalho coletivo. O problema da demanda de professores foi resolvido, mas a escola pública foi massacrada pela formação "deficiente" de muitos profissionais.

O problema em torno da formação de professores voltou a ser discutido com intensidade no último PNE e nas avaliações feitas para discutir as dimensões das ações políticas implementadas. O desenvolvimento profissional dos professores para a qualidade e

---

[117] http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007.

equidade da aprendizagem emerge como mola propulsora para garantir as transformações necessárias “do fazer” em sala de aula.

Fala-se muito em profissionais que saibam dominar as diversas ferramentas tecnológicas, que tenham condições de estabelecer um diálogo com temas sociais transversais, que saibam trabalhar dinâmicas com seus alunos, estimulando o trabalho coletivo e a sociabilidade. E os professores, nas palavras de Antônio Nóvoa, reaparecem como elementos insubstituíveis não só na promoção da aprendizagem, mas também no desenvolvimento de integração, que respondam aos desafios da diversidade e de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias.

É nesse sentido que percebemos as contradições do discurso e as ações efetivadas pelo Estado. NÓVOA (2207:12) estabelece o seguinte paradoxo da atual sociedade do conhecimento:

> *“E também um paradoxo a glorificação da sociedade do conhecimento em contraste com o desprestígio com que são tratados os professores. Como se, por um lado, achássemos que tudo se resolve dentro da escola e, por outro, achássemos que quem está na escola são os profissionais razoavelmente medíocres, que não precisam de grande formação, grandes condições salariais, que qualquer coisa serve para ser professor”.*

As metas do Estado quanto à formação dos professores vão de encontro com as provocações do autor. O último PNE apresenta como diagnóstico a melhoria da qualidade do ensino, que é um dos objetivos do Plano, assumindo que somente poderá ser alcançada, se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério, pois, sem esta, ficam frustrados quaisquer esforços para conquistar as metas estabelecidas em cada um dos níveis e modalidades de ensino. O diagnóstico apresenta, ainda, como meio de atingir a valorização do magistério, uma política global de magistério, que implica a formação profissional inicial; as condições de trabalho, salário e carreira; a formação continuada. Ao estabelecer as diretrizes, o PNE apresenta em sua fundamentação, quanto aos caminhos, à clareza, para se formar um professor condizente com as exigências atuais, estabelecendo os seguintes requisitos:

> *“(...) uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem. Um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a*

> *cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo"*[118].

Para conquistar esses objetivos, o PNE estabelece 12 regras que devem ser obedecidas. Sólida formação teórica nos conteúdos específicos com os pedagógicos; ampla formação cultural; atividade docente como foco formativo; contato com a realidade escolar desde o início até o final do curso, integrando a teoria a pratica pedagógica; pesquisa como princípio formativo; domínio das novas tecnologias de comunicação e da informação e capacidade para integrá-la à pratica do magistério; análise dos temas atuais da sociedade, da cultura e da economia; inclusão das questões relativas a educação dos alunos com necessidades especiais e das questões de gênero e da etnia nos programas de formação; trabalho coletivo interdisciplinar, vivência, durante o curso, de formas de gestão democrática do ensino; desenvolvimento do compromisso social e político do magistério e conhecimento e aplicação das diretrizes curriculares nacionais dos níveis e modalidades da educação básica.

Contraditoriamente, as metas caminham na contramão do diagnóstico e diretrizes, uma vez que preconiza, no item treze, o desenvolvimento de programas de educação à distância que possam ser utilizados também em cursos semi-presenciais modulares e na parte sobre educação á distância, no item onze, que coloca como prioridade o início do curso à distância dando prioridade para formação de professores. Concordamos com Nóvoa, quando argumenta que o que parece é que o professor não precisa de grande formação.

Diante das transformações, políticas, sociais e econômicas, pode a educação á distância dar conta dos requisitos básicos exigidos para o exercício da profissão de professor e cumprir os doze princípios estabelecidos no PNE? O que tudo indica é que o Estado está buscando a mesma fórmula para a educação que foram colocadas em prática, quando tentou resolver o problema da falta de professores qualificados. Saídas rápidas e menos onerosas ao Estado, fomentando também (ou ainda mais), um sistema dual de ensino no ensino superior, em nosso caso de estudo, de licenciaturas. Para quem tem condições, cursos de graduação presencial, que promovam o debate diariamente, no decorrer do curso, geralmente, de quatro a cinco anos, com uso das novas tecnologias concomitantemente, e com diálogo constante entre os estudantes de graduação e as escolas públicas de ensino fundamental e médio, vivenciando a realidade que esse futuro profissional irá enfrentar. Para os que necessitam de um diploma, sem estar presente todos os dias, para debater e levantar hipóteses e aprender a estudar e trabalhar coletivamente, recorre-se aos cursos á distância.

---

[118] http://www.planlato.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 03/03/2007.

No Brasil, as bases legais para a modalidade de educação à distância foram estabelecidas pela LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto nº 5.622, publicado no Diário Oficial da União (D.O.U), de 20/12/05[119] (que revogou o Decreto nº 2494, de 10 fevereiro de 1998, e o Decreto nº 2561, de 27 de abril de 1998), com normatização definida na Portaria Ministerial nº 4361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial nº 201, de 07 de abril de 1998). Em 03 de abril de 2001, a Resolução nº 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *lato e stricto sensu.*

Por mais que os professores universitários, vinculados aos cursos de educação à distância tenham sólida formação e estejam engajados numa proposta de prática de educação à distância, vinculada à função social de implementação de um ensino de qualidade, gratuito e comprometido com a inclusão social, as dificuldades encontradas para atingir tanto os objetivos do PNE quanto os requisitos para formação de professores são desafiadoras e enormes diante das exigências atuais.

Conhecimento e aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais e Modalidades da Educação Básica é o décimo segundo princípio do PNE, e é colocado como fundamental na formação dos docentes. A grade curricular do curso de pedagogia[120] (presencial), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresenta disciplinas[121], que estão consoantes com as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso. Tem como objetivo geral de formar profissionais na área da pedagogia, para atuar na docência da educação infantil (EI), e dos anos iniciais do ensino fundamental (EF), na educação especial e na educação de Jovens e adultos, assim como nas disciplinas pedagógicas para a formação de professores; e para atuar também na gestão educacional no que se refere a organização do trabalho pedagógico[122].

A ficha de disciplina *Currículos e Culturas Escolares*[123], ministrada no quarto ano do curso de Pedagogia (presencial) da UFU aponta a relevância do debate entre alunos e professores sobre as políticas educacionais no Brasil, promovendo o diálogo sobre as diferentes posições dos agentes envolvidos e o "olhar" desses alunos, que, provavelmente, se posicionam de formas diferenciadas, discutindo sobre as melhores ações na educação, que promovam a possibilidade de alternativas para a escola e para o sistema educacional em seu todo. A disciplina tem como ementa, estudar:

---

[119] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm, acesso em fev/2009.
[120] Informações retiradas no *site* www.ufu.br, acesso em 02/02/2009.
[121] Ver em anexo: anexo nº 1.
[122] http://www.faced.ufu.br/pedagog.php, acesso em 02/02/2009.
[123] Em anexo: Anexo nº 2

> *"(...) Aspectos históricos do conhecimento do campo Currículo no Brasil. Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX, e início no século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e multiculturalismo"*[124].

Para cumprir a ementa, a disciplina propõe na unidade um – item 1.6, *debater sobre o multiculturalismo e currículo* e, na unidade três, item três, estudar *A organização curricular a partir das reformas educacionais do final do século XX início do século XXI.*[125]

Essa é uma pequena parte do que é a proposta para os estudos na unidade um e três, para alcançar um dos objetivos do curso, que é identificar os aspectos preponderantes da construção curricular, por meio das relações estabelecidas entre cultura, conhecimento e poder.

Esse objetivo específico, assim como os objetivos gerais poderão ser alcançados, na medida em que alunos e professores constantemente estão reunidos (geralmente, quase que diariamente – nos cursos presenciais), promovendo o debate sobre os diferentes temas e se posicionando quanto a eles, a fim de adquirir habilidades que lhes possibilitem realizar um trabalho crítico, construtivo fora e dentro da universidade. A formação de professores acontece fora da universidade (leituras bibliografias, pesquisa nas fontes, uso internet, participação ativa nas escolas públicas de ensino fundamental e médio) e, na mesma medida, dentro da universidade, com trabalho coletivo constante. Esses dois aspectos não estão deslocados e não podem ser trabalhados de forma estanque, nem esporadicamente. A partir disso, o futuro professor desenvolverá autonomia intelectual para produzir e socializar conhecimentos.

Por mais que o MEC elabore indicadores de qualidade para cursos de graduação à distância e que as novas tecnologias permitam, em teoria, que os alunos se conectem em rede, esses indicadores e os contatos com seus pares serão deficitários para atender à gama de discussões que se fazem necessárias para formar o professor[126] com as competências exigidas, já que, *a priori*, quem opta por um curso de graduação à distância não tem tempo para o trabalho coletivo.

---

[124] Idem.
[125] Idem, Ibidem.
[126] Os indicadores de qualidade elaborado pelo MEC servem para todos os cursos de graduação a distância. Nós estamos apontando, especificamente , os problemas quanto a formação de professores para cursos de graduação à distância.

Conforme o texto apresentado para avaliação da década, mesmo que os professores tenham conhecimento em vastas áreas e mantenham interação constante com seus colegas de turma e a realidade escolar, eles sairão ultrapassados. Como irá sair o futuro professor que terá contato apenas esporadicamente com seus pares?

O MEC apresenta como diferença entre o ensino presencial e o à distancia nos seguintes termos:

> *"(...) a diferença básica entre educação presencial e à distância está no fato de que, nesta o aluno tem acesso ao conhecimento e desenvolve hábitos, habilidades e atitudes relativos aos estudos, à profissão e à sua própria vida, no tempo e no local que lhes são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença e com o apoio de materiais didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados através dos diversos meios de comunicação"*[127].

O MEC reconhece a importância entre a interação entre professor e aluno e a relação entre os colegas. É um requisito, um dos indicadores de qualidade apontados para os cursos de graduação à distância, que devem prever momentos presenciais, e cuja frequência ser determinada pela natureza da área do curso oferecido. Por mais que esses encontros aconteçam de forma coletiva, o curso é à distância. A atuação do professor e a interlocução entre os alunos serão bastante reduzidas, ocorrendo mais à distância e esporadicamente com a turma. Considerar que a educação à distância, e aqui estamos tratando da formação de professores, especificamente, alcançará o mesmo patamar de "qualidade", preconizado pelo Estado e os empresários (voltados para atender às demandas e exigências do mercado), dos cursos presenciais, é uma retórica ilusória. Os critérios de qualidade para a educação à distância equivalem, em certa medida, aos critérios estabelecidos para as empresas adquirirem o Certificado ISO de qualidade para seus produtos. Quanto mais qualidade os produtos comprovam ter, mas frágil e menos tempo de utilidade eles têm. Por mais indicadores de qualidade que a graduação à distância possa ofertar com equipamentos de comunicação e informação para conseguir um elevado grau de qualidade, mas frágil será a formação, devido à falta de interação, diálogo e debates condizentes antes as competências exigidas ao professor. Afinal, por mais que as tecnologias estejam avançadas e a comunicação rápida, o

---

[127] http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_Qualidade_do_MEC.pdf, acesso em 03/02/2009.

professor irá lidar com o aluno a maior parte do tempo, mais do que livros e computadores. E será com os alunos que estabelecerá uma comunicação, ora em harmonia, ora em conflito. Como escreve NÓVOA (2007: 02):

> *"Se é certo que o discurso do professor, enquanto meio de comunicação, não detém a velocidade da luz que caracteriza a tecnologia cibernética, é igualmente um fato que a sua voz e a instantaneidade de sua audibilidade na clareira comunicativa que é o espaço da aula, a polifonia das diversas linguagens de que serve, a temperatura do olhar, a postura corporal, os gestos, a entoação, o ritmo da fala, fazem dele o meio privilegiado e incontornável de qualquer ensino".*

A preocupação que nos instiga é se a educação à distância, formando professores lhes proporcionará posicionar de forma crítica, pois a crítica também é um exercício, e é estimulada, principalmente, pelo contato comunicativo. Será que terá condições de prepará-los para o exercício profissional e ampliar suas condições de atuar em um mundo cada vez mais complexo? Muitas das técnicas e metodologias pedagógicas, conforme as propostas do MEC, que apresenta alguns indicadores de qualidade para os cursos de educação à distância, sugerindo metodologias pedagógicas, podem ser suporte ao processo de ensino-aprendizagem em cursos presenciais. Não é o caso de negar a tecnologia e a interatividade virtual na formação de professores, os alunos do ensino fundamental e médio já fazem isso, mas colocar esses meios de interação como principal meio de contato para formação desses futuros professores.

A graduação não é um curso complementar, de atualização profissional. A graduação é o começo de tudo, e a formação básica, momento em que o futuro profissional aprende e participa de processos pedagógicos presenciais vinculados à pesquisa e à extensão. É nesse processo que o futuro professor terá contato com os fundamentos sociais e da profissão, a ética profissional, as competências e as habilidades. E um dos meios fundamentais para garantia de sucesso do aprendizado é o estágio supervisionado. É por meio do estágio que o aluno terá contato mais imediato com a realidade social e política que ele trabalhará futuramente. É na escola que o graduando vivenciará experiências, conhecendo melhor sua área de atuação. a importância do estágio supervisionado e retratado por SILVA (2005:10) da seguinte forma:

> *"No cotidiano acadêmico é perceptível que os graduandos se envolvam com muita disposição e ânimo quando a universidade lhes proporciona a*

> *participação em que consiga colocar conhecimentos teóricos em prática, acompanhados de um profissional supervisor ou quando possui uma instituição conveniada que estão em permanente contato com a universidade. È necessário que o estagiário aprenda a observar e identificar os problemas, estar sempre aprendendo e buscando informações, questionar o que encontrou, além de buscar trocar informações com professores mais experientes".*

A Legislação sobre estágio é extensa, mas, atualmente, é fundamenta na Lei nº 11.778 de 25 de setembro de 2008[128], que determina no artigo 1º:

> *"Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educando que estejam frequentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e aos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da Educação de Jovens e Adultos.*
> *§1º O Estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando.*
> *§2º O Estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho".*[129]

A legislação trabalhista manifesta a importância dos estágios como instrumento de integração entre a teoria estudada nos cursos de graduação e a prática vivenciada no campo de trabalho, bem como encontramos presente nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*[130]. Especificamente no curso de Pedagogia no art. 7:

> *"O curso de licenciatura em Pedagogia terá carga horária mínima de 3200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:*
> *I – 2800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes natureza, participação em grupos cooperativos de estudos;*
> *II – 300 horas dedicadas ao estágio supervisionado prioritariamente em educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, contemplando*

---

[128] Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera da redação do art. 428 da Consolidação das leis de Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5452, de 1º de maio de 1943, e a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as leis números 6494, de 07 de dezembro de 1977, e 8859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida provisória nº 2164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências.
[129] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm, acesso em 03/01/2010.
[130] http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm, acesso em 14/09/2009

> *também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;*
> *III – 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.”*[131].

Há a preocupação nas *Diretrizes Nacionais* com o estágio supervisionado, que norteia tanto o ensino presencial como os cursos de graduação à distância, que possibilita ao estudante, futuro professor, além de ter contato com a prática de ser professor, aprendendo a organizar suas ações de acordo com a realidade de cada turma e/ou escola, também desenvolver a postura de pesquisador, observando e exercitando a reflexão crítica em relação ao seu trabalho, no sentido de detectar problemas e ter condições de buscar alternativas coletivamente.

No entanto, os indicadores de qualidade para os cursos à distância elaborados pelo MEC, mostram que a questão dos estágios e como eles serão implementados não estão discutidos nesta modalidade. Na graduação à distância, considerando sua lógica interna, centrado no ensino virtual ou mediado por *mídias*, o estágio supervisionado se depara com vários obstáculos. O aluno que opta por essa modalidade de ensino, *a priori*, não tem tempo disponível para frequentar aulas presenciais, diariamente. Como irá cumprir esse princípio das *Diretrizes Curriculares*, do começo ao fim de seu curso de graduação? Como irá acompanhar os problemas escolares diariamente, vivenciando as dificuldades e buscando soluções? Como cumprir um estágio fragmentado? Participar das atividades pedagógicas, experenciar os problemas uma vez por semana, ou uma vez por mês? As atividades pedagógicas não são implementadas de forma fragmentada, elas exigem acompanhamento e acontecem diariamente. Os problemas não acontecem em um dia e são resolvidos instantaneamente, exigem comprometimento, reflexão, discussão coletiva, ação. Como os cursos à distância para formação de professores resolverão essas questões? O estágio é um dos aspectos graves da graduação à distância nos cursos para a formação de professores e uma lacuna que contribuirá para uma formação deficiente dos futuros professores, pois dificilmente proverá o profissional das competências exigidas hoje pela sociedade civil e pelo o Estado.

Maurício Holanda Maia é um dos sete interlocutores que viabilizaram a “Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação, organizada pelo Câmara dos Deputados (Comissão de Educação e Cultura), no ano de 2004. Ex-secretário da Educação Municipal de Sobral, consultor legislativo da Câmara dos Deputados para área de educação e professor doutor em

---

[131] Resolução CNE/CP 1/2006. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, pág. 11

educação, ele contribuiu no capítulo cinco, intitulado *O PNE e a Valorização do Magistério da Educação Básica.* Segundo Maia, um dos principais aspectos a ser considerado no tocante à formação e valorização do magistério, como condição necessária para a melhoria da qualidade da educação básica, diz respeito à gradual habilitação em nível superior de todos os profissionais em efetivo exercício, no grupo que abrange a educação infantil (EI), o ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM), além de suas respectivas modalidades (educação à distância, Educação especial, Educação indígena e EJA).

Para Maia, a universalização da formação em nível superior, apesar de todo o esforço, permanece no horizonte dos elaboradores de políticas mais progressistas. Coloca como mais exequível, a habilitação, em curto prazo, de todos os professores no nível de formação legalmente requerido para o nível ou modalidade de ensino em que os professores atuam, ou seja, a formação mínima em nível médio na modalidade normal para atuação na EI e nas séries iniciais do EF e a formação em licenciatura plena, na área curricular específica para a docência, nas séries finais do EF e EM.

Esses objetivos integram as metas do PNE para *Formação e Valorização do Magistério da Educação Básica,* e Maia se posiciona da seguinte maneira:

> *"(...) pode-se considerar que houve avanços importantes (entre 1998 e 2003), no período em análise. O número de funções docentes exercidas por professores com escolaridade de ensino fundamental incompleto passou de 65.968 em 1998 para 39.201 em 2000, e apenas 9.436 em 2003. Os que dispunham apenas de ensino fundamental completo, os quais correspondiam a 80.119 funções docentes em 1998, também foi significativamente reduzido e em 2003 desempenham apenas 28.556 destas funções"*[132].

Em relação, específica, à formação de professores em nível superior, ele acrescenta:

> *"Os docentes que atuavam nas séries finais do EF e no EM, o diagnóstico do PNE estimava em 159.883 e 44.486, respectivamente, o número de funções docentes desempenhadas por professores que careciam de licenciatura plena. A estimativa de demanda do EM chegava a 58.000 quando se considerava os professores portadores de outra formação superior que não licenciatura. Esta demanda sofreu intenso acréscimo em ambos os níveis entre 1998 e 2000, quando chegou a 189.502 e 49.176. Em*

[132] Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004. pag. 90.

> *2003, está estimativa em 186.736 professores de 5ª a 8ª séries e 47.729 do ensino médio, iniciando tendência descendente"*[133].

Pelos números que apresenta a avaliação técnica, a demanda por professores habilitados em áreas de atuação, diminuiu em relação aos professores que atuam na EI e nas séries iniciais do EF. No entanto a grande demanda, apesar de estar diminuindo gradativamente, é na formação em licenciatura plena. A essa demanda por curso superior serão acrescidas, em médio e longo prazo, dos professores de EI e 1º a 4º série que detêm formação em nível médio.

MAIA é otimista em sua avaliação técnica, quando ressalta que, entre 2000 e 2003, o número global de funções docentes educação básica desempenhadas por professores com formação de nível médio cresceu, em aproximadamente, 34.000 (de 1.062.000 para 1.096.790), ao passo que as exercidas por professores portadores de nível superior cresceu cerca de 342.000 (de 1.300.188 para 1.642.039).

A "*Avaliação Técnica do Plano Nacional de Educação*", segundo José Gonçalves de Almeida Júnior, *deve ser vista como subsídio técnico á avaliação política* a ser empreendida pela comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados.

Diante dos números apresentados acima, para MAIA:

> *"(...) é possível ao poder público colocar-se realisticamente diante do compromisso de organizar e mobilizar as agências formadoras no esforço para cumprir as metas do PNE referentes à habilitação em nível superior dos professores da educação básica. Além de todos os professores das séries finais do EF e do EM, o PNE propõe para o prazo de 10 anos a formação, neste nível, de 70% dos professores de EI e 1º a 4º série"s*[134].

A avaliação técnica cumpriu o seu papel, que é mostrar os dados quantitativos para que o Estado, diante dos números apresentados, tenha condições de implementar políticas para mudar determinadas situações, corrigir erros e/ou mostrar qual meta não foi colocada em prática. A partir da avaliação dos proponentes, que, em geral, foram de intelectuais que, de alguma forma, estão ligados á educação, o Estado teria respaldo para continuar a empreender políticas que viabilizassem a solução de problemas, como, no caso em discussão, a formação de professores da educação básica. Quando MAIA declara que *pode considerar que houve avanços importantes* no que tange a esse problema, sem, no entanto, apresentar dados de

---

[133] Idem: pág . 92
[134] Idem, Ibidem: pág. 93

como se deu essa formação, se foi em cursos presenciais ou à distância, em quais faculdades, de forma aligeirada ou não, abre possibilidade para continuar implementando cursos á distância, já que a base legal para essa modalidade foi estabelecida pela LDB de 1996, para cumprir as Metas, sem contudo, promover um debate apurado de suas graves limitações e as conseqüências em longo prazo para a educação em geral.

3º Capítulo

Sindicato dos professores: limites, perspectivas e desafios

A fundação do Sind-UTE[135] teve lugar durante o Congresso realizado nos dias 21 e 23 de 1979[136] em Belo Horizonte, momento em que estavam presentes cerca de 500 delegados(as) e participantes de 71 cidades[137] do estado de Minas Gerais.

No mesmo ano, tomava posse, no Palácio do Planalto, o general João Batista Figueiredo, com a promessa que iria devolver a democracia ao Brasil e rever a política salarial do Governo. Concomitantemente, nascia e ganhava força o sindicalismo de confronto.

Esse tipo de sindicalismo segundo TAVARES DE ALMEIDA (1996: 35), transformou-se em ator do processo da transição, investindo contra a política salarial dos governos autoritários e o controle político-administrativo, os quais exerciam pressões sobre a vida associativa, escorados nos dispositivos repressivos da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT). Negociação coletiva livre e direta, liberdade e autonomia sindicais e direito de greve foram as demandas que possibilitaram as associações, depois, convertidas em sindicados, ganharem força, a partir da década de 1980.

A UTE que, em 1979, ainda não era um sindicato e, sim, uma associação, por causa da Lei que proibia o direito de sindicalização aos servidores públicos[138], intensificou o movimento sindical e, até o final da década de 1990, atravessou um período de crescimento na história das lutas sociais do país, contribuindo para transformar as lutas dos trabalhadores. O movimento sindical, que se mobilizava contra os baixos salários, as condições de trabalho e a política econômica do Governo, já não era o mesmo que iniciara o ciclo de greves em 1978[139].

---

[135] Passou a denominar-se Sint-UTE em agosto de 1990 (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, com a intenção de unificar as entidades dos trabalhadores em Educação em Minas Gerais.Na década de 1979, denominada de UTE -União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais)-, juntou-se 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 (SINTEP, APPMG) e Associação de Diretores e Vices de Escolas Municipais de Belo Horizonte. Em congresso, essas entidades se fundaram, dando origem ao Sind-UTE.

[136] A sub-sede em Uberlândia foi inaugurada em 30/09/1979.

[137] Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.Revista Sind-UTE.Ss. Uberlândia. Edição Comemorativa. JAN/DEZ.2006. Volume Único

[138] Foi criado o Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, por meio do Decreto nº 19.433 em 26/11/1930, assinado pelo presidente Getúlio Vargas, assumindo a pasta o Ministro Lindolfo Leopoldo Boeckel Collor. O Decreto negava o direito de sindicalização aos funcionários públicos.

[139] Sobre o tema, ver: SABER, Eder. ***Quando Novos Personagens entram em cena.*** 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. O Autor analisa os momentos sociais populares de São Paulo, que puseram novos personagens na cena histórica brasileira entre 1970 e 1980; criando condições para o exercício da democracia. O fio condutor de seu trabalho e a determinação desses movimentos como criadores de um novo sujeito social e histórico.

Ver também: RODRIGUES, Leôncio Martins. Tendências Futuras do Sindicalismo. IN: RATTNER, Henrique(org). *Brasil 1990: Caminhos alternativos do Desenvolvimento.* São Paulo: Brasiliense, 1979 e TAVARES DE ALMEIDA, Maria Hermínia. ***Tendências Recentes da Negociação Coletiva no Brasil.*** Rio de Janeiro: IU-PERJ.

Aos trabalhadores do setor industrial, privado e estatal, da construção civil, somou-se um novo contingente formado pelos assalariados da administração pública. De início, eles eram, em sua maioria, trabalhadores da classe média, empregados na área social da administração pública, especialmente, na rede de ensino publico e no setor de saúde.

As greves dos metalúrgicos do ABC paulista serviram de referência política para a série de movimentos grevistas no Brasil, envolvendo toda a classe trabalhadora, pois o movimento social atingiu dos operários industriais a funcionários públicos. Os movimentos exigiam democracia política e social, denunciando o modelo de desenvolvimento capitalista no país, a exploração da força de trabalho, a imposição de "pacotes" econômicos que implementavam o receituário de ajuste ortodoxo[140] do FMI, a capitulação ao capitalismo financeiro internacional, que exigia o pagamento da dívida externa.

O cenário político e social, a partir de 1978, foi rico em experiências de organização[141] e luta da classe trabalhadora no Brasil, numa perspectiva de unidade e ação contra o Governo e os patrões. Os gráficos 1 e 2[142], reproduzidos com base na pesquisa de TAVARES DE ALMEIDA (1996: 42), apresentam um quadro da atividade grevista entre 1978 e 1989, medida em número e em volume de jornadas perdidas[143], para os setores público e privado. Segundo a autora, os primeiros doze meses do Governo Figueiredo foram marcados por uma explosão do conflito. A política salarial constituía o alvo imediato, mas seu significado mais profundo era a rejeição ao controle autoritário do Estado sobre a vida social e à exclusão econômica e, sobretudo, a política dos trabalhadores. Verifica-se, por meio dos gráficos, que, ao longo dos anos 1980, que o sindicalismo manteve-se muito ativo. BOITO JR .(1991:45) informa que a incidência, a amplitude, a dimensão e a persistência da luta grevista, de 1978 até 1991, fazem do Brasil, dentre os países mais populosos do planeta, uma espécie de campeão em estatísticas de greve.

---

[140] O período foi caracterizado por intensas divergências entre ortodoxo e estruturalistas. Enquanto os primeiros defendiam o ajuste fiscal acima de tudo, os demais não davam importância ao *déficit*, e buscavam combater apenas a inércia inflacionária. Quando foi feito o primeiro acordo com o FMI, tivermos implementação de políticas econômicas de cunho ortodoxo. Sobre o tema, ver: CARNEIRO, Ricardo de Medeiros. *Crise, estagnação e hiperinflação. A economia brasileira nos anos 80***.** 1991. 217 fls. Tese. (Doutorado em econômica). Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas, 1991.

[141] A expressão política do novo processo social, que se deflagrou em maio de 1978, foi a criação de uma nova esquerda, O Partido dos Trabalhadores (PT), ao lado de outras organizações políticas de esquerda e em 1983, da Central Única dos Trabalhadores (CUT, ao lado de outras articulações intersindicais como a CONCLAT, que daria nas CGTs.

[142] Ver em anexo: anexos nº 7.A e 7.B

[143] Jornada de trabalho perdida é igual à multiplicação do número de grevista pelo número de dias parados, em cada greve.

A forma de atuação mais predominante durante esse período foi o sindicalismo de confrontação, em que a busca da livre negociação coletiva era indissociável da oposição à política salarial do Governo autoritário. Para TAVARES ALMEIDA (1996:45):

> *"A atitude do Governo Figueiredo diante das demandas trabalhistas só fez reforçar a opção das correntes ativas do sindicalismo pela estratégia de confronto. A contenção salarial era um dos ingredientes da política de austeridade ensaiada pelo Ministro da Fazenda, Mário Henrique Simonsen, nos primeiros meses da nova administração. Seu propósito era promover o ajustamento da economia brasileira adiado pelo Governo Geisel, por meio de uma política econômica moderadamente ortodoxa".*

A autora frisa que tanto a sociedade como setores do Governo reagiram contra a política do Ministro da Fazenda. O aumento das greves e a negociação que essa política gerou deixavam claro que a lei salarial estava se tornando inaplicável. O Ministro Simonsen foi substituído por Antônio Delfim Netto. Sua política econômica tinha como base o aumento do dispêndio público, expansão da moeda e do crédito, prefixação da correção monetária e da taxa de câmbio, controle da taxa de juros, controle dos preços dos bens industriais, controle de preços e tarifas dos serviços públicos. Juntamente com essa política econômica, o Ministro do Trabalho anunciou a nova política salarial: A Lei nº 6708[144], aprovada pelo Congresso em outubro, que estabelecia o reajuste semestral diferenciado por faixa de salário, com aumentos superiores à inflação, para quem ganhava até três salários mínimos, e adicional de produtividade. Conforme análise da autora, a lei salarial era indício de certa mudança de postura do Governo diante do conflito trabalhista. A nova legislação incorporava os reajustes semestrais, uma demanda dos sindicatos e dos movimentos grevistas, que já vinha sendo atendida, na forma de antecipação do acordo anual, por muitas das grandes empresas em São Paulo. A política do Ministro do Trabalho dava a entender que o Governo pretendia ficar a margem dos conflitos trabalhistas, ou seja, estimulando a não intervenção estatal nas negociações, abrindo maior espaço para a negociação direta entre as partes, auxiliada pela criação de novos mecanismos de mediação e arbitragem não-governamentais. Essa suposta pretensão não chegou concretizar-se, pois as intenções liberalizantes deram lugar à utilização da coerção propiciada pelos dispositivos da CLT, decretando a intervenção no sindicato de São Bernardo e Diadema, durante a greve, destituindo a diretoria presidida por Luiz Inácio da Silva.

---

[144] http://www.planalto.gov.br, acesso em 15/03/2010.

Quanto às lideranças do Novo Sindicalismo, "*opuseram-se frontalmente à lei nº 6708. consideraram-na uma continuação da política de arrocho salarial"* TAVARES ALMEIDA (1996: 54), dos governos anteriores. Além disso, temiam que o aumento diferenciado por faixas salariais levasse à fragmentação da unidade dos trabalhadores.

O número de greves[145] na década de 1980 conduziu a interpretações diversas sobre seus motivos. As elites governantes das décadas de 1970 e 1980, parte da imprensa e políticos de diferentes correntes puseram-se a denunciar o "grevismo", com a conotação implícita de que ele derivaria da ação de grupos radicais minoritários. NORONHA (1991), observando as diversas posições de analistas que ele considera conservadores, assevera que as greves são vistas como políticas no sentido de que contêm intencionalidades que extrapolam o conflito trabalhista. No campo da esquerda, ou dos progressistas, denuncia-se que as greves derivam das perdas salariais impostas nos anos 1980 e, nesse sentido, são um fator econômico. Para NORONHA (1991:95), tais argumentos são contraditórios:

> *"(...) os conservadores, ao denunciarem o caráter político das ações sindicais na eclosão das 6.593 greves destes dez anos, imputam ás esquerdas um poder de influência sobre os trabalhadores que ultrapassa o mais utópico triunfalismo de alguém que ainda veja na greve geral um instrumento para derrubada do capitalismo; um poder que eles próprios sabem ser irreal e que não condiz com sua visão conservadora da sociedade brasileira. No outro campo, os que a reduzem a um fator econômico minimizam a importância política que os sindicatos bem assumindo, desprezam as novidades do Novo sindicalismo e parte dos dirigentes sindicais parece derivar de sua própria capacidade política". (grifos do autor).*

Segundo essa análise, as greves não podem conter um significado unificado. Elas revelam, para o autor, um misto de disputas trabalhistas, descontentamento social e político, explosão de demandas reprimidas durante os anos de autoritarismo e estratégia de consolidação de novas lideranças sindicais. As reivindicações possuíam um caráter trabalhista e corporativo. A maioria concentrava-se em temas salariais ou monetários; outras reclamavam contra as más condições de trabalho, a intensificação do ritmo de produção e a redução da jornada de trabalho. Portanto, as pautas reivindicativas expressavam contendas relativas ao

[145] Segundo Noronha, em 1978, foram deflagradas 118 greves, e dez anos depois elas passaram a somar 218,8. O número anual de grevistas aumentou sessenta vezes e, entre esses mesmos anos, o número de jornadas não trabalhadas pulou de 1,8 milhões para 132 milhões. NORONHA, Eduardo. A Explosão das Greves na Década de 80**.** In: BOITO jr (ORG). *O Sindicalismo Brasileiro nos anos 80.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

mundo do trabalho e a defesa de interesses de categorias específicas. NORONHA (1996:97) argumenta que o conflito trabalhista, no Brasil, seguiu a transição brasileira:

> *"(...)o movimento sindical avançou e (também soube recuar) a cada etapa do processo de liberalização do regime autoritário, (...) porque a incorporação da classe trabalhadora e da liderança sindical no processo de transição deu-se fundamentalmente através das possibilidades abertas para expressão de suas demandas e não por meio de sua participação efetiva nos pactos políticos que definiram a transição".*

Dessa forma, as manifestações dos que se utilizaram da greve foi o canal mais eficaz de expressão de descontentamento social e político. A transição brasileira teve como contraparte a liberalização da expressão dos conflitos sociais, e, a cada passo da consolidação da democracia, a eclosão de novas demandas.

Outro fator que potencializou os conflitos, principalmente a partir da década de 1970, foi o crescimento e a concentração industrial, pois possibilitaram reações à intensificação da produtividade e do ritmo de trabalho imposta pelas indústrias. A rapidez e a o vigor das transformações dos sistemas produtivos brasileiros redefiniram as possibilidades de organização sindical e abriram novas e mais fortes frentes de conflito. Mesmo que, no auge da ditadura militar, os movimentos tenham sidos inviabilizados pela repressão, sua evolução pós ditadura, com a intensidade que aconteceu, não pode ser atribuída somente como resultado da tolerância às greves. O Brasil, nas décadas de 1970 e 1980, a população perdeu o poder aquisitivo em quase todo o período, o nível de bem-estar social estava muito aquém das necessidades dos trabalhadores, e a concentração de renda não sofreu transformações importantes, NORONHA (1996). Somando a esses fatores que aumentaram os conflitos sociais, o desrespeito às leis trabalhistas era uma constante entre os patrões.

O processo de exclusão dos sindicatos da cena política durante a ditadura militar, segundo Argelina Figueiredo (1975), se deu por meio de três mecanismos: Expressão às greves e às lideranças, as intervenções seletivas nos sindicatos atuantes e o controle estatal de reajustes salariais e das negociações coletivas. Mas, segundo NORONHA (1991:104), a contar de 1978-1979, esses mecanismos foram desmontados:

> *A razão inicial das greves do ABC em 1978 era a recuperação das perdas salariais anteriores. (...), mas sua deflagração, por si só, adquiriu expressão mais ampla. Primeiro, porque representava um desrespeito á lei de greve. Segundo, porque a própria recuperação da capacidade de defesa dos interesses econômicos dos trabalhadores abalavam um dos três pilares*

> *do sistema de exclusão dos sindicalistas da arena política, isto é, aquele que os retirava da arena das negociações.*

Nesse período, as greves converteram-se em marco do processo de transição brasileira. Além dos metalúrgicos, que lideravam o movimento, com 18,3% das greves e 31,1% das jornadas perdidas, novas categorias do setor privado entraram em cena. Os trabalhadores da construção civil (8,1% das greves e 10,5% das jornadas), os motoristas e cobradores (8,9% e 30%) e algumas outras categoriais do setor industrial. Além desses, dois outros segmentos, dos médicos 67,7% e 2,7) e dos professores (9,3 e 34,4%), deram início a movimentos que, ao longo do tempo, os transformariam nos principais grupos grevistas dos assalariados de classe média, NORONHA (1991).

O Sind-UTE nasceu nesse contexto político e econômico. Á frente do Governo de Minas Gerais estava Francelino Pereira, que governou Minas Gerais no período de 15 de março de 1979 até 15 de março de 1983. Nesse momento, foram 58 dias de greves no estado, incluindo a cidade de Uberlândia, sendo 41 dias, em 1979, e 17 dias em 1980[146]. O sind-UTE seguiu os caminhos de outros estados brasileiros, que, desde 1979, aderiram a essa forma de movimento, contribuindo para aumentar, substancialmente ,o número de greves[147], como, por exemplo, São Paulo, Rio de Janeiro, Bahia, Pernambuco, Paraíba, Espírito Santo, Paraná, Santa Catarina, Minas Gerais, Goiás, Mato Grosso, Ceará, Rio Grande do Norte, rio Grande do Sul e Brasília.

Ainda no ano de 1979, ocorreu o segundo choque do petróleo, seguido da subida dos juros do mercado do eurodólar de 8,7%, em 1978, para 17% em 1981.[148]

Depois de 41 dias de greves em 1979, os professores do estado de Minas Gerais conquistaram:

- *Reajuste de 114%*

---

[146] Informações no *site* http://www.sintutemg.org.br

[147] Os movimentos não se restringiram apenas à greve. Segundo MOURA (1989:19), o movimento do Custo de Vida, iniciado por donas de casas, recolheria um milhão e duzentas assinaturas contra o desemprego e a carestia. Também despontaram, em todo o país, as associações de moradores. MOURA, Vera Lúcia F. *Estado e política Social no contexto da abertura*1989. 211 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Natal. Natal, 1989.

Os protestos não se restringiram ao meio urbano, eles se expandiram também para o campo. De acordo com a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG (1981:1), em 1980, cerca de um milhão e 500 mil camponeses estavam fazendo greve, indo às ruas em passeatas ou concentrações, barrando estradas, reocupando terras que lhes foram tomadas ou resistindo contra a implantação de projetos antisociais, manifestaram sua insatisfação com as condições de vida no campo e com os rumos da Política Agrária e da Política Agrícola do Governo.

[148] Para saber sobre esse momento econômico no Brasil, ver: SKIMORE, Thomas. *Brasil: de Castello a Tancredo***.** 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

- *Equiparação dos vencimentos dos professores aos dos outros funcionários do quadro permanente do Estado nos mesmos níveis de escolaridade;*
- *Equiparação semelhante para os inativos;*
- *Não desconte do pagamento dos dias parados;*
- *Não punição para os integrantes do movimento;*
- *Dois reajustes salariais por ano;*
- *Decreto regulamentando a convocação*[149].

As greves dos professores do estado mineiro, e as reivindicações solicitadas revelaram a demanda trabalhista e o descontentamento social e político da categoria. As conquistas concentraram em temas salariais, o que era natural em função das perdas salariais do período.

Durante o período de greve, as manifestações foram reprimidas pelo Governo de Francelino Pereira, por isso, a preocupação em colocar na pauta de reivindicação a "não punição para os integrantes do movimento. Segundo o sindicato, a luta não se restringia à apenas questões que atingiam diretamente a categoria dos professores, mas também lutavam pela anistia aos presos políticos da ditadura militar, liberdade de manifestações e greves de todos os trabalhadores. Não apareceu na pauta de reivindicações, nesse momento, a questão das condições de trabalho que envolviam a estrutura das escolas, cursos para professores ou autonomia para escolha de diretores. Nesse sentido, o movimento de greve do Estado de Minas Gerais se inseriu num contexto nacional, que conforme TAVARES DE ALMEIDA (1996:44):

> *(...)os primeiros doze meses do Governo de Figueiredo foram marcados por uma explosão inédita do conflito social. A política salarial constituía o alvo imediato, mas seu significado mais profundo era a rejeição do controle autoritário do Estado sobre a vida social e da exclusão econômica e, sobretudo, da política dos trabalhadores.*

As perdas salariais e a degradação nas condições de trabalho intensificaram-se, principalmente após o ano de 1971, e se estenderam durante a ditadura militar.

A Lei 5692/71, apesar de representar um avanço na legislação educacional, pois estendia a escolaridade obrigatória, compreendendo todo o ensino de 1º grau, houve a junção do primário com o ginásio e a generalização do ensino profissionalizante no nível médio ou 2º grau.

---

[149] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007

Esse projeto de reforma educacional aconteceu num momento em que as demandas organizadas e as mobilizações em favor da educação não eram significativas. Esse projeto colocado em prática se deu com o principal objetivo de legitimar o Estado, junto à maioria da sociedade e eximindo-se da responsabilidade das desigualdades sociais promovidas pelo sistema.

Clauss Offe (1990:40) assim sintetiza a prática do Estado:

> *(...) o Estado capitalista como Estado só possui legitimidade e só pode exercer um monopólio administrativo considerado aceitável, quando ele, através da utilização de um princípio de igualdade formal de todos os cidadãos logra conquistar o seu apoio e reconhecimento, ou seja, se apresenta como instância neutra, como procurador de uma patologia social em relação às contradições de grupos e classes. Ao mesmo tempo, porém, as relações de poder e as desigualdades surgidas fora da esfera de dominação política tendem a permitir que está condição de igualdade, que é o fundamento da organização de dominação estatal, apresente-se como fictícia (...).*

Dessa forma, conforme o autor, este problema estrutural obrigava a política do Estado a desmentir as evidências de desigualdades de oportunidades por meio de palavras e atos, ao mesmo tempo em que os mecanismos que geravam estas desigualdades permaneciam intocáveis.

Foi nesse sentido que a reforma de ensino de 1971 consistiu numa estratégia mais de hegemonia do que resolver os problemas educacionais durante o período da ditadura militar. Houve a expansão da matrícula durante o regime militar, mas tal expansão não redundou em ampliação e construção de escolas na mesma proporção. Segundo GERMANO (2005:169), *os problemas crônicos da educação fundamental permaneceram, alguns até se agravaram*. A ampliação de oferta de vagas nas escolas públicas, portanto, revestiu-se de um caráter meramente quantitativo, por meio da diminuição da jornada escolar e do aumento de turnos, que comprometeram a qualidade de ensino.

Junto a esse quadro, o número de professores que atuavam em todos estados cresceu. E vários professores atuavam de forma precária, ou seja, contratados sem concurso público, o que aumentava a chance de dispensa por parte do Estado, e os salários não vinham acompanhados dos mesmos rendimentos dos professores efetivos.

Nessas condições foi que, em 1980, o sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) organizou um movimento que levou a categoria a aderir à greve por dezessete diais. As reivindicações, além de se pautarem na questão salarial, também

revelavam a preocupação com as condições de trabalho e as incertezas a que estavam expostos os professores contratados. As conquistas nesse ano, segundo Sind-UTE[150], foram: *efetivação de 20 mil professores e serventes; realização de concurso para P3 e P5, supervisores, orientadores e inspetores; reposição salarial de 12,5% em três parcelas; regulamentação para cumprimento do módulo II fora da escola*.

Concomitantemente às greves dos professores mineiros contra a política salarial e oposição ao regime militar, aumentavam no país a pressão da sociedade civil contra o regime e a exigência à volta do "Estado de Direito", denunciando a tortura, a repressão, os crimes praticados "contra os direitos humanos". Além dos trabalhadores se posicionarem contra o arrocho salarial, também denunciavam a corrupção no Governo. Não só os movimentos populares contestavam o regime. GERMANO (2005:216) argumenta que uma parte da burguesia[151] manifestava-se contra a estatização, e as políticas sociais (habitação, transporte, saúde, educação, etc.) eram questionadas não somente pelo setor popular, mas também por segmentos denominados classe média. Cresciam, assim, os movimentos sociais no campo da saúde, oriundos das periferias das grandes cidades (que reclamavam pela assistência médica) e do próprio pessoal de saúde, médicos, dentistas, enfermeiros, que protestavam contra os baixos salários e as precárias condições de trabalho. Na área habitacional, os protestos eram intensos tanto por parte dos "sem tetos", como por parte dos mutuários do sistema Financeiro da Habitação, que reclavamavam contra os aumentos excessivos das prestações. As mobilizações ressurgiam, também nas áreas rurais, em movimentos dos "sem terra" e na luta pela reforma agrária.

Em 1982, foram realizadas eleições, que envolveram cerca de 55 milhões de pessoas para eleger vereadores, prefeitos (exceto os das capitais e das cidades consideradas de segurança nacional), deputados estaduais, deputados federais, senadores e governadores dos Estados. GERMANO (2005:221) ressalta que o pleito de 1982 tomava o aspecto de eleições livres, conforme era o desejo da sociedade em sua maioria, mas que, na realidade, continuava manobrando para impedir a livre manifestação da sociedade civil. *"A ordem era garantir a manutenção do Estado de Segurança nacional, embora reformado, num exemplo patente de*

---

[150] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

[151] A burguesia não abandonou, em seu conjunto, o Estado Militar. Algumas de suas frações continuaram a apoiar a ditadura, ainda que, ao longo do tempo, fossem minguando as bases de sustentação do Regime entre a burguesia. Conforme Bresser Pereira, a partir de 1977 a burguesia industrial começou, gradualmente, a romper sua aliança com o capital mercantil e com tecnocracia civil e militar, por causa da redução da taxa de crescimento econômico a partir de 1975, a avaliação de que o Governo Militar era incapaz de conter o conflito social em curso, e, principalmente, o fato de não mais necessitar da violência do poder do Estado para se apropriar do excedente econômico. Para SAR ver: PEREIRA, Luis Bresser. *O colapso de uma aliança de classes*. São Paulo: Editora brasiliense, 1978.

que os militares não devolveriam o poder sem luta, mesmo para os seus antigos aliados burgueses".

O regime com o objetivo de "frear" os avanços das mobilizações da sociedade civil, tentava controlar o processo de democratização, que, para eles, deveria ser lento, gradual e seguro.

O período de 1974 a 1982[152] foi marcado por vitórias da oposição e de criação de mecanismos por parte do regime para impedir ou controlar o processo de democratização no Brasil.

Dessa forma, o movimento sindical ganhava contornos diferentes, irradiando a participação dos assalariados do setor público, realizando[153] paralisações mais longas e com um número médio de grevistas bem superior.

A despeito de implementarem políticas econômicas que promoveram a concentração da riqueza, os governos militares expandiram, significativamente, o aparato estatal de políticas sociais sob o autoritarismo, montou-se – ou expandiu-se – um complexo conjunto de instituições de proteção social. Para TAVARES DE ALMEIDA (1996:54):

> *(...) Nesse se incluíam proteção à saúde, assistência social, educação, habitação, saneamento básico, complementação alimentar. Ainda que as políticas implementadas estivessem longe de compensar as desigualdades produzidas pelo mercado, elas mobilizavam recursos abundantes e assentavam-se em um complexo aparato administrativo, que incorporava um contingente numeroso de assalariados.*

É nesse sentido que, apesar de o regime militar ter produzido uma estrutura social desigual e um sistema de proteção social[154] incompleto, frágil, incapaz de afetar positiva e

---

[152] Em 1974, o partido da oposição recebeu 4 milhões de votos a mais que a ARENA nas eleições para o Senado. Para a Câmara dos Deputados, o MDB aumentou a sua representação. O MDB conquistou 56,9% dos votos para o Senado, 48% para a Câmara dos Deputados e ganhou em 79 das 90 cidades com mais de 100 mil habitantes. Para ALVES, um dos motivos que concorreram para a vitória da oposição: o uso do rádio e da televisão na propaganda eleitoral. O mecanismo utilizado para "barrar" a oposição foi censurar a propaganda eleitoral nas eleições municipais de 1976, por meio da "Lei Falcão" que proibia o pronunciamento dos candidatos no rádio e TV. Para saber sobre o assunto, ver: ALVES, Maria H. Moreira. *Estado e oposição no Brasil (1964-1984).* 2º Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
Para continuar controlando o processo de abertura política e, ao mesmo tempo, conseguir o apoio da sociedade, combinando a força com o consentimento, caracterizando a ambigüidade das ações, o regime aprovou a Nova Lei Orgânica dos Partidos em dezembro de 1979 (lei 6767/79 que em tese, tratava-se de uma medida liberalizante pois extinguia o sistema partidário criado em 1965. Mas segundo GERMANO, para além da intenção manifesta, se escondia o interesse dos "militares, enquanto governo" em dividir a frente oposicionista alojada no MDB. O que de fato veio a acontece com o surgimento de novos partidos políticos.
Para saber sobre a extinção da ARENA e do MDB e a criação do PDS e do PMDB, nesse contexto político, ver: D'ARAUJO, Maria Celina; CASTRO, Celso (orgs). *Ernesto Geisel*. Editora FGV, 1997.

[153] Sobre o assunto ver: NORONHA, Eduardo. *Greves e transição Democrática.* 1991. 183 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Políticas). Departamento de Ciências Políticas, UNICAMP. Campinas, 1991.

significativamente os indicadores de desigualdades e exclusão social, o número de trabalhadores públicos para atender ao conjunto de instituições de proteção criadas, durante a ditadura, cresceu, mas os salários acompanhavam a política de arrocho salarial promovida pelos governos durante o regime autoritário, levando ao aumento de movimentos grevistas. Dessa forma, o aumento das greves promovidas por sindicatos de categorias variadas, principalmente durante o processo de transição política, estava associado, além dos baixos salários dos trabalhadores, às condições de trabalho, a inflação, também às políticas públicas implementadas pelos governos.

De qualquer forma, as eleições de 1982 representaram a mudança do cenário intransigente implantado pela ditadura. Os administradores públicos, "democraticamente" eleitos, foram saudados pela *mídia* e pela população e, em seguida, cobrados com greve dos sindicalistas.

No governo de Tancredo Neves (PMDB), o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais realizou, no ano de 1983, uma greve de 17 dias, greve que não acontecia desde o ano de 1981. Segundo NORONHA (2009), isso aconteceu por causa do período anterior a 1983 ter sido marcado pela retração do movimento grevista, em função da conjuntura política e econômica desfavorável, com o início do período recessivo e consequente aumento das taxas de desemprego; a instabilidade do processo de transição política com o atentado do Riocentro[155]; e as sinalizações governamentais de que as manifestações sindicais não seriam facilmente aceitas no processo de abertura política.

Nesse governo, segundo ROCHA (2003), as ideias de descentralização e participação passaram a orientar sua atuação nas áreas sociais, especialmente na Educação. O governador colocou a Secretaria Estadual de Educação (SEE), sob a direção da ala esquerda do PMDB, que o autor denomina de "autênticos" do partido, que buscavam reorientar a política educacional do Estado. Ainda conforme (2003:5):

> *(...) a equipe montada na SEE é heterogênea, contemplando também setores conservadores do partido. Tal fato implica a existência de resistências dentro da própria SEE ao projeto de reforma proposto pela sua direção. Com o objetivo de contornar tais resistências, a direção da SEE buscou se apoiar na burocracia da carreira da instituição afinada com suas propostas, a quem reservou parte dos cargos da direção.*

---

[154] Para saber sobre o sistema de proteção social criado sob a ditadura militar, ver: DRAIBE, Sônia. O Sistema Brasileiro de Proteção social: contornos e expansão recente. *Revista: Analise Conjuntural*, vol.8. nº 2. Curitiba, IPARDES, 1986.

[155] O Atentado denominado Riocentro ocorreu em 30 de abril de 1981. Ataque à bomba no Pavilhão Riocentro, onde acontecia um show comemorativo ao Dia do Trabalhador.

Desse modo, o governo estadual procurou, por meio da formação dos "quadros" de trabalhadores na burocracia da SEE, sustentar o projeto de descentralização. De acordo com ROCHA (2003:6), as principais metas traçadas pele SEE eram:

> *(...) expansão da oferta de vagas, atendimento prioritário aos mais necessitados, ênfase na qualidade de ensino e democratização e autonomia das escolas. O discurso oficial passa a apresentar forte ênfase no aspecto político, ressaltando a participação da população nas decisões públicas (...).*

Nesse sentido, as metas, apesar de tocar na "qualidade de ensino" não levam em conta a questão salarial e as condições de trabalho dos profissionais da Educação. Nesse contexto político e social, o Sind-UTE organizou o movimento grevista.

Na cidade de Uberlândia, a greve do dia 31/03/1984 atingiu todas as escolas públicas estaduais. O sind-UTE, em Uberlândia, declarou, para o mesmo jornal "O Correio", que "*embora não exista repressão policial, há ameaças de demissões dos professores convocados, que totalizam 57 mil no Estado*[156]".

A secretaria da educação do governo Tancredo Neves recebeu a pauta de reivindicações do magistério e, segundo declaração sua ao jornal "Correio", examinou, estudou e se empenhou na busca de soluções das necessidades mais importantes para o magistério. Tais análises das reivindicações passaram pelas seguintes etapas:

> *Tal exame prosseguiu mesmo durante a paralisação, em quatro reuniões consecutivas, com as lideranças do movimento. Simultaneamente, uma comissão nomeada pelo governador, com a presença do secretário da educação, examinava especialmente as questões relativas ao aumento salarial para o funcionalismo público em geral. De tais estudos resultou uma série de decisões que representam significativas conquistas para o magistério, tais como: 1 – Estabeleceu-se um índice salarial diferenciado, que atingiu níveis superiores ao INPC de abril para as categorias relativas aos serventes e dos professores P1, P2 e P3. O índice agora divulgado refere-se ao aumento a ser concedido em abril, estando em aberto as discussões sobre o aumento salarial a ser concedido ainda em outubro do corrente ano*[157].

---

[156] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 31/03/1984 – pág. 01 – "Greve de professores pode parar escolas em Minas".

[157] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia. 06/04/1984. pág. 06. "Secretario da Educação de Minas faz esclarecimentos sobre a greve".

O movimento grevista, representado pelo Sind-UTE, definira os objetivos da greve: Recuperação dos salários e definição e consolidação da estratégia grevista como uma das formas de reconquista da cidadania política. Essa definição ficou evidente quando o movimento grevista na cidade de Uberlândia denunciou as ameaças de demissões aos grevistas.

O representante do governo estadual ao formar uma comissão para tratar dos "interesses da categoria" sustentou-se somente na questão salarial, não colocando, na pauta de discussões, a não perseguição aos grevistas e o direito à greve como exercício da cidadania política, nem mesmo no tocante ao projeto de descentralização, que passava, entre outros pontos, pela qualidade de ensino.

Sete dias depois desse "esclarecimento", o movimento foi divulgado pelo jornal "Correio" em 13/04/1984 como vitorioso, pois segundo foi publicado, os professores:

> *(...) conseguiram em aumento salarial de 71 por centro para P3 – 65 por centro para P4 e 55 para os níveis P5 e P6. Conseguiu-se também a redução do horário de trabalho dos serventes e elevação dos seus vencimentos para o mínimo regional. Os grevistas conseguiram ainda a não punição dos grevistas (...)*[158].

Segundo divulgação do sind-UTE, as conquistas não condiziam com a declaração apresentada pelo jornal, pois se "*limitaram a: biênio de 5%; progressão horizontal; acesso automático de P1 e P2; salário mínimo para auxiliares de serviços gerais*[159]".
sobre a perseguição e demissão dos grevistas, o sindicato não se pronunciou.

A declaração do governo estadual mineiro, de que não puniria os grevistas, vinculava-se à característica política do momento. Nesse período, com a posse dos governadores eleitos pelo voto direto, buscava-se consolidar sua legitimidade como lideranças democráticas. Nessa ótica, os movimentos grevistas ficaram menos sujeitos à repressão.

Em nível federal, o final do governo Figueiredo foi palco de um número alto de greves, quando comparado com outros períodos. Para NORONHA (2009: 133):

> *(...) os militares se viram diante do dilema dos custos políticos da repressão e dos riscos da tolerância. As greves continuaram ilegais e sob riscos de ações repressivas. E de fato elas ocorreram, mas não de forma sistemática*

---

[158] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 13/04/1984 – pág. 12 – "Professores devem voltar ás aulas depois da vitória do reajuste salarial".
[159] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

> *ou facilmente previsível. Com o início do governo Sarney, amenizou-se um dos principais conflitos entre sindicalistas e governo, já que o cenário de abertura apontava a liberalização da lei de greve. Embora ainda estivessem presentes as mesmas restrições legais do direito de greve, o governo federal estava politicamente comprometido a respeitar esse direito.*

Com o fim do governo militar, o confronto continuou sendo a estratégia dominante do Sind-UTE. Do período de 1985 até 1991, foram 264 dias parados por causa da greve.

No ano de 1986, momento em que os professores mineiros aderiram à greve, com 28 dias parados, o presidente Jose Sarney anunciou um plano de estabilização[160], formalizado no Decreto-lei nº 2283, que se apoiava em políticas de renda. A situação econômica brasileira que antecedeu ao Plano Cruzado, segundo MARQUES (1988:109),"*com relação à taxa de inflação, as perspectivas do novo governo, não era promissora"*. Segundo o autor, estabilizada em um patamar de cerca de 200% a.a. desde 1983, apesar da forte queda do produto real verificada entre 1981 e 1983, a inflação vinha apresentando sinais de significativa elevação desde outubro de 1984. Para tentar conter a aceleração da inflação, já no dia 18 de março, as autoridades econômicas decretaram o reenquadramento de todos os produtos e serviços que haviam sido liberados do controle pelo CIP (Conselho Interministerial de Preços), no ano anterior, e o congelamento de preços administrativos e de tarifas públicas. No início de abril, o controle de preços foi estendido ao varejo, com o tabelamento de 41 produtos "essenciais".

Com o objetivo principal de conter a inflação, o Plano Cruzado caracterizou-se por um conjunto de medidas econômicas[161] que, de início, conseguiu conter a inflação, mas que, no final do ano de 1986, entrou em crise, voltando a inflação a atingir níveis elevados[162].

---

[160] Os governos da Argentina e de Israel também lançaram seus Planos de estabilização. No dia 14/06/1985 e 01/07/1985, respectivamente. Para saber sobre os programas de estabilização desses países ver: LOPES, Francisco L. *Novo Austral na Argentina: O choque heterodoxo.*Rio de Janeiro: Campus, 1986. e BRUNO, Michael. A Estabilização da Economia israelense; O Programa de Emergência em seu estágio inicial" In: ARIDA P. (ORG). *Inflação Zero: Brasil, Argentina, Israel***.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

[161] As principais medidas estabelecidas no Decreto-lei nº 2283 de 28/02/1986 foram: 1) mudança na unidade de conta de cruzeiro para cruzado, com paridade de mil cruzeiros por cruzado; 2) conversão para cruzados dos depósitos à vista e de poupança, das contas do FGTS, de PIS/PASEP e de todas as obrigações vencidas e exigíveis; 3) apuração da taxa de inflação em cruzados pelo índice de preços ao consumidor (IPC) calculado pelo IBGE; 4) conversão em cruzados dos salários e demais remunerações pela média real dos últimos seis meses, acrescida de abono de 8% (16,1% no caso do salário mínimo). Restabelecimento dos reajustes anuais na data-base de cada categoria, sendo o reajuste do salário mínimo antecipado para 01/03/1987; 5) reajuste automático dos salários, sempre que a taxa de inflação acumulada ultrapassar 20% a partir da data de vigência do decreto-lei, ou da primeira negociação salarial; 6) proibição das cláusulas de correção monetária para contratos de prazo inferior a um ano (exceto para cadernetas de poupança, que voltaram a ser prejudicadas trimestralmente, saldos do FGTS, PIS e PASEP. Os contratos de prazo superior a um ano podem ter cláusulas de reajuste vinculadas à OTN (antiga ORTN, que teve seu valor fixado em Cr$ 106,40 até 01/03/1987); 7) conversão em cruzados dos contratos com taxas de juros prefixadas, na data de vencimento, com base em tabela que passou a desvalorizar o

A política do Plano Cruzado teve algumas consequências. O congelamento de alguns produtos, em fevereiro, deixou defasados os preços, o que ocasionou dificuldades de abastecimento em alguns setores, causando insatisfação tanto de empresários como de trabalhadores.

NORONHA (2009) salienta que o Plano Cruzado apresentou efeitos bastante diferenciados no tocante aos movimentos sociais e sobre a capacidade de mobilização e negociação dos diferentes segmentos. Os setores que ele denomina de oligopolizados, a rigidez imposta aos preços dos produtos dificultavam as negociações. Já nos setores menos sujeitos aos controles de preços e cujas empresas estavam pressionadas pelo o aumento da demanda, as paralisações, curtas e localizadas, colocaram-se como alternativa. Com a expectativa implantada pela efetivação do Plano Cruzado, seu efeito, entre tantos, segundo o autor, foi de acalmar o conflito sindical no setor privado. Conforme sua pesquisa, o conflito diminuiu, se medido em jornadas perdidas, e o movimento sindical (no setor privado), só recobrou forças quando se tornou evidente o fracasso do plano.

Já o setor público, especificamente com a greve do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais, bem como com a mobilização de outros setores do serviço público demonstrou que as restrições legais não seriam suficientes para impedir o avanço do movimento. As dificuldades em administrar ou negociar os conflitos por parte do Estado, e a ausência de regras para reajustes salariais (sobretudo para funcionários públicos estaduais) contribuíram para que as greves se tornassem mais abrangentes e, a partir da segunda metade de década de 1980, era significativo o grau de organização e mobilização desse setor.

Foi nesse contexto político e econômico que os professores de Uberlândia e também de outras cidades mineiras começaram uma greve no dia 17/05/1986. A dificuldade de negociação com o governo corrobora o posicionamento de NORONHA sobre as causas das greves abrangentes no setor público.

No dia 12/06/1986, 26 dias após o início da greve, o Executivo de Minas Gerais ainda não havia dado um posicionamento à categoria. Segundo matéria do jornal "correio" de Uberlândia:

---

cruzeiro à taxa diária de 0,45% (correspondente à "expectativa inflacionário" de 14,4 a.m.); 8) conversão dos aluguéis e prestações do Sistema Financeiro da Habitação pelo valor real médio dos últimos 12 meses; (9) preços congelados nos níveis vigentes em 27/02/86. (MARQUES, Maria Silvia Bastos. O Plano Cruzado: Teoria e Prática. *Revista de Economia Política*, Vol.8, nº 3, julho/setembro, 1988. (pág. 114).

[162] Vários autores discutem as dificuldades enfrentadas durante o Plano Cruzado, como dificuldades com preços dos produtos, no setor financeiro e na área cambial, dificuldades de abastecimento e congelamento de preços. Entre eles: BARBOSA, Fernando de Holanda; SIMONSEN, Mario Henrique. *Plano Cruzado: Inércia e Inépcia.* São Paulo: Globo, 1989 – PAIVA, Paulo. *Plano Cruzado: Ataque e Defesa*. 1º Ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

> *(...) um requerimento assinado pelo vereador José Antônio Souza e subscrito pelos vereadores Antônio Naves de Oliveira e Geraldo Rezende, pediu ao presidente Antônio Jorge Netto, para formar uma comissão especial para ir a Belo Horizonte e entrar em contato com o governador do Estado; Helio Garcia , ou com a secretaria competente, para tratar de assuntos relacionados com a greve de professores da Rede Estadual de Ensino*[163].

Os vereadores alegaram que estavam sendo pressionados pelos pais dos alunos para interferirem na questão e exigirem medidas para solucionarem o problema. Não esclareceram a população os motivos do movimento, nem havia um debate sobre a Educação e as condições de trabalho dos profissionais que atuavam nas escolas. A greve terminou dia 15/06/1986, momento em que o governo fez a proposta e encerrou as negociações. As reivindicações e conquistas nesse ano se restringiram a questão salarial.

O jornal "Correio" de Uberlândia publicou, em 17/06/1986, a seguinte tabela salarial conquistada pela categoria com o fim do movimento:

> *Piso salarial referente a maio:*
> *Professor – P1 → 02 salários mínimos (S.M.);*
> *Professor – P2 → 2.2 S.M.*
> *Professor – P3 → 2.6 S.M.*
> *Professor – P4 → 3.25 S.M.*
> *Professor – P5 → 04 S.M.*
> *Professor – P6 → 4.25 S.M.*
>
> *A segunda parcela do aumento vem no mês de outubro, quando os professores passarão a receber:*
> *Professor – P1 → 2.2 S.M.*
> *Professor – P2 → 2.5 S.M.*
> *Professor – P3 → 3.0 S.M.*
> *Professor – P4 → 3.7 S.M.*
> *Professor – P5 → 4.25 S.M.*
> *Professor – P6 → 4.7 S.M.*[164]

Mas, segundo informações do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais, o acordo encerrado nas negociações demarcou um piso salarial de três salários mínimos e um teto salarial de sete salários mínimos[165]. Diante do não cumprimento do

---

[163] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 12/06/1986 – pág. 12 – "Solução para greve dos professores".
[164] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 17/06/1986 – pág.12 – "Professores da rede oficial decidiram encerrar a greve e voltar ao trabalho"
[165] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

acordo, o Sind-UTE organizou e promoveu uma mobilização com a categoria ocupando a Assembleia Legislativa em Belo Horizonte, onde, naquele momento, eles pensavam ter saídos vitoriosos, pois o governo se comprometeu a cumprir os acordos feitos com a direção do movimento grevista.

A derrota do movimento de 1986 fez com que, no ano seguinte, os professores aderissem à greve, ficando, dessa vez, 71 dias parados.

1987 não foi um ano em que as greves ficaram restritas ao movimento dos professores públicos mineiros, nem somente no setor público. NORONHA (1991:117) retrata o período da seguinte forma:

> *Em 1987, o número de greves atingiu seu recorde (2.188), bem como o de jornadas não trabalhadas (132 milhões). A ocorrência de greves longas resultou em uma das taxas altas médias de dias parados (8,2 dias), só inferior à de 1981 (8,8), expressando a dificuldade das negociações. A média de grevistas foi o único indicador com valores baixos em 1987: 4.123 grevistas, o que pode ser explicado pela predominância de greves por empresas ou grupos de empresas contrapostas às de categorias. Foi, portanto, o ano de mais intenso conflito, desde 1978.*

Conforme o autor, houve crescimento de conflitos nos dois setores, público e privado[166], mas a área pública manteve a predominância, sendo o ano de 1987 caracterizado como o ano das greves dos funcionários públicos.

A partir desse ano, verificamos um processo contínuo e mais ou menos linear da prática da greve, pelo Sind-UTE, como forma de ação[167], independente de serem greves mais ou menos duradouras e abrangentes, que correspondiam aos processos[168] políticos e

---

[166] O que mais caracteriza o ano de 1987 é que o crescimento se deu exclusivamente na área não industrial (exceto a construção civil), e especialmente entre grupos assalariados de baixa renda, que NORONHA denomina de "trabalhadores de base em serviço" (TBS), entre os quais estão incluídos motoristas, cobradores e outros trabalhadores de transporte, funcionários e servidores de estabelecimento de saúde e ensino, garis e funcionários de empresa de serviços de limpeza, além de outros comerciantes e trabalhadores de empresa de serviço. (NORONHA, Eduardo. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO JR, Armando. *O Sindicalismo brasileiro nos anos 80.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991).

[167] ROCHA (2003:4) assegura que a categoria dos professores estaduais foi a que maior número de greves fez no período que vai do final dos anos 70 ao início dos 90, mobilizando um imenso número de pessoas e com um enorme poder de desgaste sobre os governos.

[168] O processo começa a se desenhar no final dos anos de 1970, com o surgimento do movimento dos funcionários e professores do ensino público mineiro, pressionando o governo estadual para a realização de mudanças no setor. O ciclo cumpriu-se nos primeiros anos da década de 1990. O período por ser dividido em três momentos que se articulam, coincidindo com os mandados de três governos estaduais, cada qual guardando características próprias. O primeiro, que foi de 1983 a 1987, abrangeu o mandato de Tancredo Neves, o primeiro governador eleito diretamente depois da supressão das eleições diretas para os executivos estaduais na década de 1960. O segundo momento, que foi de 1987 ao início de 1991, coincidiu com o mandato do governador Newton Cardoso, no decorrer do qual é elaborada a Constituição Estadual. Nesse momento, dois objetivos contraditórios

econômicos que vivencia o país. Em 1989, 1990 e 1991, foram 49, 46 e 86 dias de greves respectivamente. Esses períodos caracterizaram-se pelo final e começo de mandatos presidenciais e dos governadores.

Nos anos de 1987 a 1990, o governo de Minas Gerais foi representado por Newton Cardoso do partido PMDB, que trazia, segundo PEDROSA (2005:04), a ideia de modernização como pilar de suas propostas, que serviram como base para implantar a reforma administrativa por meio da efetivação de diversos decretos que o caracterizava como autoritário diante das questões públicas do Estado. O governador tomou decisões de forma centralizada. Na Secretaria Estadual de Educação a maioria dos cargos de chefia foram ocupados por pessoas sem experiência no setor, que, segundo SOMARRIBA E AFONSO (1987), foram indicados por critérios estritamente clientelistas. ROCHA (2003:06) caracteriza o governo da seguinte forma:

> *(...) a administração participativa das escolas estaduais é abandonada, e os colegiados são desativados. Os recursos financeiros do Estado são centralizados em um caixa único, sendo liberados conforme os interesses políticos imediatos do governador, sem obedecer a uma estratégia de desenvolvimento fundada em uma visão temporal mais largada"*

Contradizendo suas ações autoritárias, o governador privilegiava contatos diretos e individuais com a população, divulgados na publicidade governamental, em detrimento do estabelecimento de canais com os movimentos organizados da sociedade. O novo governo foi caracterizado como "populismo conservador[169]".

Dessa forma, o governador deixou de negociar inúmeras greves, passou a desqualificar as entidades representativas dos servidos públicos como interlocutores, não cumpriu acordos e não atendeu às reivindicações do setor educacional. ROCHA (2003) descreve a situação do setor educacional como precária, ou seja, alunos sem professores, escolas com estruturas

---

sobrepuseram-se, ou seja, manutenção dos esquemas centralizado e participação: se a ação do Executivo implicou retrocesso no processo de reforma, refletindo a hegemonia de políticos abertamente clientelistas no governo, a Constituição consolidou formalmente os princípios de descentralização e participação como referência para estruturação do sistema público de ensino. O terceiro cobriu a primeira metade do mando do governador Hélio Garcia, que se iniciou em 1991 e se caracterizou pela consolidação do processo de reforma, sob a tutela do Banco Mundial. Esse processo se explica a partir de contextos e fatores diferenciados. Uma constante , porém, foi a resistência aos interesses clientelistas às mudanças. (ROCHA, Carlos Vasconcelos. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública em Minas Gerais e Mudança institucional**.** *Revista SCIELO Brasil*. vol. 46. nº 3. Rio de Janeiro, 2003. (ISSN 0011-5258)

[169] Para saber, ver: SOMARRIBA, Maria das M. Gomes; AFONSO, M. Rezende. *Reivindicações Urbanas e a Nova conjuntura em Minas: Rumo ao Populismo?* Belo Horizonte: UFMG/FAFICH, 1987.

deficitárias. O governo adotou ainda a prática de demissão de pessoal e eliminação de funções nas escolas, como supervisores e orientadores.

No nível federal, o período caracterizou-se pelo fim do mandato do presidente José Sarney (1985/1990). Apesar de o governo ter tido importantes avanços políticos, como a convocação de uma Assembleia Constituinte, que elaborou e promulgou a Constituição de 1988, que estabeleceu as eleições diretas em todos os níveis; a legalidade dos partidos políticos de qualquer tendência, fim da censura, garantindo o direito de greve e a liberdade sindical; ampliação dos direitos trabalhistas, na área econômica[170] e social, caracterizou-se por dificuldades na área econômica. O processo inflacionário fazia com que o poder de compra da maioria dos trabalhadores diminuísse, mesmo com os reajustes salariais promovidos periodicamente pelo governo.

Foi nesse contexto político em nível estadual e federal que o movimento dos trabalhadores de ensino, como também outros setores do funcionalismo público aderiram às greves.

No início de 1989, o governo estadual de Minas Gerais desvincula o pagamento dos professores do salário mínimo, o que levou a uma greve de 33 dias, atingindo 263 cidades do Estado de Minas Gerais.

Foram acordados, entre o governo e a direção do movimento, os seguintes pontos:

- *Reajuste mínimo de 121% até agosto para os auxiliares de serviços gerais;*
- *Reajuste de 57% a 207% para o quadro permanente;*
- *Reajuste para os professores de 35% em abril, 41% em maio e 10% do pó-de-giz;*
- *Recomposição das perdas salariais de dezembro/87 a maio/89;*
- *Readmissão de 7 mil auxiliares de serviços gerais;*
- *Compromisso do Governo de estudar a implantação do quadro único da educação;*
- *Retorno das auxiliares de serviços gerais e especialistas às suas escolas de origem;*
- *concurso público para P3 e P5;*
- *Nomeação dos concursados P1;*
- *Revogação do Decreto de Municipalização do ensino*[171]*;*

[170] Entre 1987 e 1989, o governo José Sarney enfrentou um processo de recessão econômica, e, por duas vezes decretou a moratória unilateral da dívida junto ao FMI, o que levou o Brasil a enfrentar restrições. Para saber sobre a crise econômica do período, ver: SCHMIDT, Maria Furlay. *Nova História Crítica.* São Paulo: Nova geração, 2002.

[171] No governo de Newton Cardoso, de 1987 a 1990, era lançado o "Programa Estadual de Municipalização de Ensino", cujo objetivo principal, segundo o Programa, foi melhorar o desempenho administrativo da Educação

- *Simplificação dos procedimentos para assegurar o direito à estabilidade;*
- *Redução do ano letivo de 196 para 180 dias, para os grevistas,*
- *Não corte de pagamento dos dias parados*[172].

Segundo o Sind-UTE[173], o governador Newton Cardoso não cumpriu o acordo de greve firmado com a direção do movimento, a categoria paralisou as atividades no segundo semestre desse mesmo ano por mais 16 dias.

Os trabalhadores do ensino do estado de Minas Gerais não tiveram grande parte de suas reivindicações atendidas. O acordo estabeleceu segundo informações do Sind-UTE, em declaração ao jornal "Correio" de Uberlândia:

> *(...) em novembro os professores vão receber o equivalente de 48,15% de aumento, em dezembro, os salários serão indexados com base no IPC*[174] *integral e em janeiro recebem de acordo com a BTN*[175] *do mês mais 25% de reposição. A partir de fevereiro, eles passam a ter os salários vinculados à BTN do mês*[176].

O acordo colocado em prática pelo governo ficou restrito à reposição salarial, (não o aumento real de salários), o que pode ser caracterizado em fracasso do movimento em relação às reivindicações, que iam além de questões salariais. Havia também uma incoerência na pauta de reivindicações no tocante à "*redução do ano letivo de 196 para 180 dias, para os grevistas*". A escola ficaria com uma parte dos professores trabalhando com 180 dias letivos e outra parte com 196 dias. E a organização do calendário escolar? A preocupação com a qualidade de ensino que pressupunha, entre outros fatores, a organização na gestão e o compromisso dos professores com a Educação. Além do mais, esse tipo de reivindicação "manchava" a imagem do professor perante a comunidade escolar e a sociedade em geral, e consequentemente, contribuía para perder o apoio ao movimento, tão necessário para ao seu sucesso.

Em 1990, último ano de mandato do governador, os professores realizaram outra greve, que durou 46 dias. A maioria das cidades mineiras aderiram à greve, inclusive os

---

por meio da política de descentralização, a fim de aumentar a cooperação entre Estado e Municípios. O projeto de municipalização, muitas vezes, levou ao remanejamento de profissionais para outras escolas.

[172] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

[173] Idem.

[174] Índice de Preços ao Consumidor.

[175] Bônus do Tesouro Nacional: expressa a variação inflacionária medida pelo IPC.

[176] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – pág. 01 – 02/12/1989 – "Acaba a greve do ensino; aulas recomeçam segunda.

professores públicos estaduais da cidade de Uberlândia. O presidente do Sind-UTE em Uberlândia, Gilmar Machado, informou ao jornal "Correio" de Uberlândia que o governo apresentou a seguinte proposta: *(...) eleição direta para diretores de escolas, atualização dos valores de pagamentos em atraso, realização de concurso público em dois meses e nomeação de seis mil professores primários*[177].

As propostas dos trabalhadores de ensino, segundo informações do jornal dadas pelo presidente do sind-UTE na cidade de Uberlândia, eram:

> *(...) Pagamento de salário mínimo do DIEESE (Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sócioeconômicas) para os funcionários que iniciarem suas atividades, quadro único para os trabalhadores do ensino, recuperação das escolas e retorno ao atendimento médico aos conveniados do IPSEMG*[178]*"*

Havia uma contradição entre as propostas do governo passadas elo presidente do Sind-UTE local e o que efetivamente representavam as ações do governo. Uma das propostas do governo seria "*a eleição direta para diretores*". As reivindicações relativas á democratização do sistema estadual de educação, especialmente essa, não foram atendidas. A professora Leila, atuante desde o ano de 1984 na rede estadual minera de ensino, afirmou que a *primeira eleição na rede estadual eu até participei, eu fui eleita vice diretora, foi em 92, antes era indicação (...), o Colegiado também passou a existir em 92*[179].

O que se verificava no período era o recrudescimento das pressões sobre o governo e as disputas por interesses divergentes no interior do governo. De um lado, parlamentares de oposição, que, de certa forma, buscavam capitalizar o descontentamento dos professores e "lutavam" pela reconstrução do processo escolar contra os resquícios deixados pelo governo autoritário no Brasil, recorriam ao respaldo na proposta de governo, apresentada ainda por Tancredo Neves, principalmente, no que dizia respeito à participação popular na gestão das políticas públicas, a administração participativa das escolas estaduais e os Colegiados não foram adotados e foram desativados. Por outro lado, alguns grupos não desejavam, por questões políticas ou pessoais, a participação da comunidade e dos profissionais na gestão escolar. ROCHA (2003:7), descreve a seguinte situação:

---

[177] Fonte: Jornal "correio" de Uberlândia – pág. 01 – 24/05/1990 – "Professores acatam decisão do comando e entram em greve".
[178] Idem.
[179] Entrevista professora Leila Martins Vieira, realizada dia 20/03/2010.

> *A base de apoio do governador, composta por deputados conservadores e de estilo clientelista, salvo algumas poucas exceções de militantes de esquerda, especificamente o MR-8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro) cai em um dilema: tem de sustentar as posições do governador para garantir acesso aos recursos fundamentais para suas barganhas clientelistas, ma, ao mesmo tempo sente-se afetada pelas pressões dos trabalhadores do ensino. Assim, vários parlamentares governistas passam a expressar desconforto com tal situação, demandando, mesmo que timidamente, algumas ações no sentido do atendimento de reivindicações. Todavia, uma questão continua sendo consensual entre o governador e sua base parlamentar: o veto ás eleições de diretores.*

Houve durante a década de 1980, o acirramento dos conflitos entre o Sind-UTE e governo mineiro. De um lado, a categoria dos profissionais da Educação, que lutavam por melhores salários e gestão participativa nas escolas, mas que, ao encerramento de cada movimento, na negociação entre direção do movimento e governo, na maioria das vezes, isso não era cumprido, sendo cumprido apenas o básico, ou seja, reposição salarial conforme inflação, às vezes, nem este ponto era conseguido, sendo o salário sempre defasado por conta da inflação alta. As maiorias das reivindicações se pautavam na questão salarial, o que é aceitável, por causa da constante perda salarial do período. Do outro lado, estava o governo que, no começo da década, na gestão de Tancredo Neves, propôs uma reforma educacional, que tinha como eixo central conceder autonomia administrativa, financeira e pedagógica para as escolas, o que possibilitaria sua gestão por meio da participação dos seus professores e funcionários, pais e alunos, proporcionando a discussão sobre a qualidade da Educação que perpassava a questão da descentralidade da Educação, mas em que os governos posteriores mostraram falta de compromisso com a Educação mineira, no que tange a essas questões[180].

Nem os professores conseguiram um salário condizente com a importância da profissão, tão professada tanto pela sociedade como pelo governo, nem a proposta de escola democrática e participativa, aventada no começo da década de 1980, foram viabilizados até 1990.

A década de 1980 foi marcada pela reorganização política da sociedade brasileira. Os partidos políticos voltaram a atuar livremente, outros foram criados, e o sindicato tornou-se

---

[180] Estava em análise a questão da luta dos professores e a atuação do sindicato e também o compromisso do governo referente às condições salariais, de trabalho, planos de carreira entre outros. Os programas/projetos lançados pelo governo a partir de 1983 não estavam sendo analisados. Podemos citar, como exemplo de programa/projeto, entre vários outros; “Diretrizes para política de Educação de Minas Gerais”, que foi a base para o “Plano Mineiro de Educação” (1984/1987); “Movimento de Alfabetização de adultos”; “Programa da Prática Educativa” (1985/1987); “Programa de Assistência ao Educando – Alimentação escolar” etc. Se esses planos foram viabilizados ou não, seus limites e possibilidades não são proposta do presente trabalho analisar.

um importante instrumento de organização dos trabalhadores. Concomitantemente, ocorreram transformações estruturais na economia, na política, na cultura. Os novos contornos do capitalismo mundial, que se apoiava numa nova base técnica e passava a se impor no mundo da produção, é exemplo dessa mutação. No campo cultural, as informações circulavam com maior rapidez e em tempo "real", que, segundo FLORESTA (2006:24), *atuam para formar ou deformar consciências submissas aos valores neoliberais que necessitam de consenso em torno do individualismo, da competição e do consumismo, para efetivar o projeto que se apresenta como única alternativa no mundo contemporâneo*.

Os movimentos sociais da segunda metade de 1970 e durante toda década de 1980, que tiveram, nesse contexto, sua fase "heroica", entraram em um processo de institucionalização, o que levou à busca de identidade. Eles se dividiam entre a busca por resultados imediatos e a proposta de rompimento com o sistema[181]. Para FLORESTA (2006:24), essa ilusão com a institucionalidade desmobilizou muitas lutas, uma vez que as lideranças dos movimentos populares passaram a "ser Governo" e ocuparam cargos na direção dos governos, gabinetes, submetendo-se, muitas vezes, a lógica dominante.

A organização docente, dos professores mineiros, até final da década de 1980, como vimos, apresentou forte crescimento, com grande capacidade de mobilização e de greves, abarcou quase a totalidade das cidades do Estado de Minas Gerais, incluindo a cidade de Uberlândia, que aderiu a todas as greves organizadas pelo Sind-UTE desde sua fundação.

Cerca de 30[182] anos depois, percebemos sinais de fragilidade das ações do Sind-UTE no âmbito da atuação coletiva.

O período de 1991 até 2002 ainda manteve a confrontação e as greves como principal estratégia de atuação, quando comparado ao período anterior (1979/1990). Já o período que vai de 2003 até 2009 é caracterizado pelo declínio drástico do movimento grevista dos professores mineiros[183].

No ano de 1991, o sind-UTE organizou uma mobilização grevista que durou 86 dias. Foi um ano peculiar tanto no aspecto político como econômico, em nível federal e estadual.

---

[181] Para saber sobre os movimentos sociais na década de 90, ver: DAGNINO, Evelina (org). *Anos 90: Política e sociedade no Brasil. são Paulo: Brasiliense, 1994.*

[182] Apesar de o Sind-UTE ganhar essa nomenclatura apenas em agosto de 1990 com a unificação de várias entidades dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais, estamos considerando sua existência desde 1979 período que denominava-se apenas UTE (União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais).

[183] Tabela em anexo: nº 3

Um ano antes, tomava posse, no planalto central, Fernando Collor de Mello, político que aparecia na imprensa brasileira[184] como sendo um novo fôlego na economia do país e uma nova esperança na tentativa de reconstruir uma nação com uma inflação alta.

Era muito recente no Brasil o fim do regime militar, e a presença de Jose Sarney na presidência (1985/1990) causava um certo desconforto, pois este não fora eleito para o cargo e havia assumindo o lugar de Tancredo Neves, que era uma figura carismática e a quem fora atribuída a missão de reorganizar o país política e economicamente, portanto foi um governo que já assumiu com problemas de legitimidade política e que, segundo SILVEIRA (2009) não tinha grandes margens de manobra para indicar com clareza um ou outro rumo para a economia nacional. José Sarney, na última mensagem presidencial ao congresso Nacional de seu governo, enviada para a abertura da 4ª sessão legislativa da 48º legislatura, a 15 de fevereiro de 1990, declarou:

> *(...) tive a tarefa gigantesca e quase impossível de administrar e dar equilíbrio a uma aliança de forças heterogêneas que fora construída, em precária engenharia política, para possibilitar a travessia do regime autoritário para o pleno estado de direito. Há um tempo de semear e um tempo de colher. Num período de múltiplas transições internas e externas, que vivemos nos últimos cinco anos, coube-me plantar e poucas vezes colher. (...) a diretriz era a de, sob qualquer sacrifício, criar uma sociedade verdadeiramente democrática, e não um exercício simulado das elites. (...) confessor, com humildade, que não alcançamos êxito nas tentativas heroicas de mudar a economia. Não me faltou vontade nem coragem. Faltou-me a colaboração de algumas forças sociais que colocaram seus interesses acima da coletividade, forças dos que se favoreceram da miséria coletiva. Não conseguimos ganhar a batalha contra essa manifestação anti-patriótica do egoísmo. Setores que se beneficiaram desse período nos negaram apoio na hora das dificuldades. Os problemas estruturais de nossa economia são grandes e escapam da nossa decisão. Dentre eles está a dívida externa, a maior do mundo. Sem apoio, tivemos de enfrentar nossos credores, o fizemos com coragem e sem concessões. Na moratória, isolados, sofremos sansões e combate, sem o necessário respaldo interno. (...) Paguei custos políticos de grande envergadura pela ausência de resultados no*

[184] Segundo pesquisa realizada por Valter Pereira, a primeira vez que Fernando Collor foi citado na Revista Veja, aconteceu numa matéria no dia 11/03/1987 com o título "Casa da Fortuna" (Veja. Casa da Fortuna. 11 mar. 1987. pag.39). O texto falava sobre o então governador de alagoas, José Tavares do PFL, que deixaria o governo do estado de Alagoas no domingo seguinte e iria acumular aposentadorias. A matéria retrata José Tavares como um "marajá" e ainda traz a informação de que ele estava deixando o governo do estado de Alagoas com cerca de 80% da população recebendo menos de um salário mínimo. Referindo-se aos altos salários de funcionários públicos, por ele alcunhados de marajás, Fernando Collor de Mello, ainda nessa matéria: "Uma das minhas prioridades é acabar com esse escândalo". Para saber sobre a construção da imagem de Collor de Mello na imprensa, ver: PEREIRA, Valter. A imprensa e Fernando Collor: A convergência entre o moderno e o arcaico (1987-1988). *Revista virtual de História*. Disponível em <http:www.klepsidra.net/klepsidra24/Collor.htm> . Acesso em out/2009.

> *combate à inflação e tornei-me o mais agredido e combatido presidente do Brasil*[185].

Foi nesse contexto econômico, inflação alta e apoio das elites econômicas e empresariais que Fernando Collor de Mello conseguiu adeptos de amplos setores das classes médias e também populares, e, assim, saiu vitorioso na primeira disputa direta pela presidência da república desde a redemocratização. Uns dos pontos fundamentais da campanha eleitoral de Fernando Collor de Mello foi o combate à corrupção e à inflação alta. Collor venceu no dia 17 de dezembro de 1989, assumindo o poder em março de 1990[186] pelo PRN (Partido da Reconstrução Nacional). Sua base de apoio parlamentar era composta do PFL, PDS, PL e PTB.

Um dia após sua posse Collor de Mello anunciou o Plano, que foi denominado de Plano Collor I. Segundo SILVEIRA (2009:85), o Plano apresentava as seguintes características:

> *(...) troca de moeda, o bloqueio dos ativos financeiros por dezoito meses, congelamento de preços e prefixação dos salários como forma de indexação. (...) forte ajuste fiscal, extinção de 24 empresas públicas e demissão dos respectivos funcionários, início das privatizações e demissões de funcionários públicos considerados "desnecessários", liberação da taxa de câmbio e eliminação de incentivos fiscais. (...) tributação do rendimento de capital, imposto sobre grandes fortunas, imposto de renda sobre a agricultura e as exportações, elevação d IPI e do IOF.*

O plano consistia em combater uma inflação, que. de acordo com o autor março de 1990, estava em 84%, e eliminar o *déficit* público, que impedia de colocar o Brasil integrado à economia de mercado. A medida mais conhecida foi o chamado "confisco da poupança", que atingiu grande parcela da população.

Dois meses depois de lançado o Plano Collor I, o governo lançou, a segunda fase do Plano, numa demonstração de que o Plano não estava tendo o efeito esperado. Em maio de 1990, o governo abandonou a prefixação dos salários e foi decretado o fim de qualquer

---

[185] Mensagem reproduzida a partir da dissertação de mestrado de Ramaís de Castro Silveira intitulada: *Neoliberalismo: Conceito e influências no Brasil – de Sarney a FHC.* (pag. 81).

[186] Fernando Collor de Mello teve como adversário político Luiz Inácio Lula da Silva. Durante a disputa eleitoral Lula foi taxado de comunista, justamente numa época em que as bases daquele sistema ruíam no leste europeu (O Muro de Berlin caíra há bem pouco, logo antes do primeiro turno, em 09 de novembro de 1989). O sequestro do empresário Abílio Diniz, amplamente explorado pela mídia, foi atribuído por Collor a grupos de esquerda interessados na vitória de Lula, o que prejudicou ainda mais o candidato. Foram, ainda, estratégias do caçador de "marajás" utilizar a imagem de uma ex-namorada de Lula e uma edição tendenciosa do último debate eleitoral entre os dois (de autoria da Rede globo de televisão).

indexação. A segunda fase do Plano Collor baseou-se na estratégia da recessão e da redução do valor real dos salários para enfrentar a inflação. *Com exceção do mês de julho, a inflação não cedeu, e por outro lado houve redução do PIB na casa de 7,8% no segundo trimestre de 1990, de 26% da população industrial em abril de 1990 em comparação com abril de 1989.* SILVEIRA (2009:86).

Para o SILVEIRA, o Plano Collor I não deu certo e conduzia o Brasil a uma conjuntura recessiva aliada a uma inflação que insistia em manter-se em patamares altos, o que levou à edição de outro plano, agora denominado Plano Collor II, que se caracterizou pela elevação brusca de diversos preços, desindexação geral da economia e novo congelamento de preços e salários, além de ajuste fiscal, com novos cortes no custeio da máquina pública, *contingenciamento das despesas e dos investimentos no orçamento Geral da União.* O principal objetivo do Plano Collor II era zerar o *déficit* público.

Até 29 de dezembro de 1992, data do impedimento do presidente Collor de Mello, o Brasil conviveu com recrudescimento da inflação e a grande baixa de sua popularidade, concretizando o fracasso[187] dos planos pelas dificuldades políticas e sociais que se agravavam e traziam serias dúvidas acerca da capacidade daquele governo de fazer frente à inflação. Dessa forma, apesar de Collor de Mello ter sido eleito com grande apoio popular, pois acreditava-se que o novo presidente seria capaz de resolver os problemas políticos, econômicos e sociais, foi deflagrada uma greve geral no ano de 1991, refletindo o descontentamento da população.

Com os professores públicos mineiros não foi diferente. A greve que realizaram em 1991 teve adesão de quase 100% das cidades do Estado de Minas Gerais. Na cidade de Uberlândia, os professores públicos fizeram manifestação na praça Tubal Vilela no dia 15/05/1991, com o objetivo de *envolver a comunidade no movimento contra o arrocho salarial e as condições de ensino nas escolas públicas da rede estadual*[188].

Segundo o Sint-UTE[189], as conquistas foram:

---

[187] O bloqueio da liquidez da maior parte dos haveres financeiros conseguiu derrubar a inflação elevada e em aceleração, na faixa de 70% ao mês em janeiro e fevereiro, mas, no fim do ano, a inflação voltara a quase 20% ao mês. Prevaleceu, na época, a interpretação de que o plano falhara devido à liberação descontrolada de valores retidos, provocada por pressões sobre o governo e por erros de gerenciamento do programa. Para saber sobre o governo Collor e as interpretações do fracasso de seus planos, ver: CARVALHO, Carlos Eduardo Ferreira. *Bloqueio da liquidez e Estabilização: O fracasso do Plano Collor*. 1996. 390 fls. Tese (Doutorado em Economia). Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas, 1996.

[188] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 16/05/1991 – pág. 09 – "Professores se reúnem na Tubal Vilela.

[189] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

- *Reelaboração do quadro a escola assegurando a progressão horizontal e promoção;*
- *Realização de concurso para integral provimento das vagas com conhecimento prévio do sindicato;*
- *Reativação do colegiado e da Assembleia Escolar;*
- *Manutenção dos acessados em seu nível de atuação;*
- *Realização de concurso público para P3, P5 e auxiliar de secretária;*
- *Repasse periódico de verbas para as escolas para sua manutenção e aquisição de material para os alunos;*
- *Eleições para diretor e vice-diretor;*
- *Plano de reforma da rede física instalada;*
- *Autonomia das escolas para definir o seu projeto pedagógico;*
- *Redefinição do papel do orientador educacional e supervisor pedagógico nas escolar públicas;*
- *Atualização e agilização de biênios e quinquênios;*
- *Acerto do pagamento do pessoal contratado em contracheques com base mensal;*
- *pagamento dos dias de greve;*
- *Nomeação de P1 e inspetores escolares concursados;*
- *Adicional de 15% sobre o salário de outubro, além dos 80% concedidos para todo funcionalismo público em 4 parcelas.*

A lista de conquista era enorme e parecia resultar em vitória do movimento e fortalecimento do Sind-UTE.

Segundo informações do jornal "Correio" de Uberlândia, vinculadas dia 01/08/1991, as conquistas assim se basearam;

> *"Pelo acordo feito entre governo e professores, o menor salário do magistério passará a ser Cr$ 66 mil, para um professor primário em início de carreira, com carga de 24 horas de trabalho semanal. O aumento em relação aos vencimentos de maio representou um índice que varia entre 47% e 86%. os maiores salários do magistério, incluindo vantagens como o pó-de-giz, biênio e quinquênio, passam a Cr$ 213 mil. (...) Vários itens da pauta de reivindicações dos professores segundo o secretário Mares Guia, já estavam contemplados no programa educacional do governo Hélio Garcia, entre eles a realização de concursos públicos e a garantia de gestão democrática e de autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas*[190].

O salário de Cr$ 66 mil pago ao professor iniciante, que os editores do jornal consideraram *uma progressiva recuperação dos salários do professorado*, representava 1,82 salários

[190] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 01/08/1991- Pág. 01 – "Acaba a greve nas escolas, aulas começam segunda-feira.

mínimos vigentes em agosto de 1991, que era de Cr$ 36.161,60[191] e que, devido à inflação no mês seguinte, representava pouco mais de 1,50 salário mínimos[192].

Para termos ideia das condições sociais dos professores mineiros nessa época, utilizamos o valor da cesta básica nacional[193], o gasto referente ao mês de agosto de 1991, data em que o governo se propôs a pagar para o professor iniciante o valor de Cr$ 66 mil. O valor da cesta básica no período para a cidade de Belo Horizonte era de Cr$ 20.342,83[194], ou seja, o professor gastaria 30,82% de seu salário somente com produtos básicos para alimentação, isso considerando que os Cr$ 66 mil seriam o valor líquido a receber pelo professor. Os 69,18% (Cr$ 45.657,17) o professor gastaria, para atender às suas necessidades básicas, em moradia, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, necessidades essas que o salário recebido, conforme a Constituição de 1988, deveria suprir.

A edição do jornal "Correio" de 01/08/1991 fez questão de frisar que o salário proposto pelo governo era referente a *24 horas de trabalho mensal*. Esqueceram-se de que o professor, apesar de receber salários iguais ou até menores que os operários das fábricas, por exemplo, não executavam seu trabalho e iam para casa descansar para começar um novo dia de trabalho. Nunca é demais frisar que o professor, necessariamente, deve planejar suas aulas diariamente, corrigir trabalhos e provas, investir constantemente na sua formação profissional, e além de gastos no orçamento pessoal, gasta-se também tempo, além de estar integrado à organização escolar em que trabalha.

Praticar uma política de salários aos professores condizentes com sua importância na sociedade, pois é ele quem irá formar todos os trabalhadores alfabetizados, oferecer-lhes

---

[191] Fonte: DIEESE - www.dieese.org.br. O valor do salário mínimo vigente em 01/08/1991 era de Cr$ 17.000,00 mais Cr$ 19..161,60 de abono salarial (Lei nº 8178/91).

[192] Em 30/04/1938, foi assinado pelo presidente Getúlio Vargas, o Decreto-Lei nº 399, determinando que o salário mínimo de cada região e sub-região fosse pago ao trabalhador adulto, sem distinção de sexo, pelo seu trabalho, e deveria ser *capaz de satisfazer, em determinada região do país e em determinada época, as necessidades normais de alimentação, habitação, vestuário, higiene e transporte.* Em 1º de maio de 1940, o Decreto-Lei nº 2162 institui o salário mínimo em todo país, cuja vigência se deu em julho de mesmo ano, com valores distintos para cada região e sub-região, discriminados em tabelas específicas. Atualmente, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 7º, inciso IV, prescreve; *São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem á melhoria de sua condição social, salário mínimo, fixado em lei, nacionalmente unificado, capaz de atender as suas necessidades vitais básicas e às de sua família como moradia, alimentação, educação, saúde, lazer, vestuário, higiene, transporte e previdência social, com reajustes periódicos que lhe preservem o poder aquisitivo, sendo vedada sua vinculação para qualquer fim. Para ver: www.planalto.gov.br/ccivil_03?constitui%C3A7ao.htm, acesso em 03/03/2007.*

[193] A pesquisa da Cesta Básica Nacional (ração essencial mínima), realizada pelo DIEESE, em dezesseis capitais do Brasil, acompanha mensalmente a evolução de preços de treze produtos de alimentação, assim como o gasto mensal que um trabalhador teria para comprá-los. Para saber mais sobre a metodologia de pesquisa realizada pelo DIEESE para cálculo da Cesta Básica Nacional, acessar www.dieese.org.br.

[194] Fonte: DIEESE - www.dieese.org.br

oportunidades concretas para realizar o seu trabalho, como tempo para planejamento, estudo, participação nos eventos culturais e de envolvimento com a comunidade escolar, são aspectos que não podem ser negligenciados, se quisermos colocar em prática e garantir a qualidade de ensino. Essas questões passam pelo princípio de que a valorização do magistério é de fundamental relevância para os governos.

A afirmação, pelo jornal "Correio" de que *vários itens da pauta já estavam contemplados no programa educacional (...), entre eles a realização de concursos públicos e a garantia de gestão democrática e de autonomia pedagógica, financeira e administrativa das escolas*[195], estava respaldada em um projeto educacional implantado a partir do governo Hélio Garcia, no estado de Minas Gerais – 1991/1996 (PMDB), com o aval de organismos internacionais, como BIRD/BM (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial), FMI (Fundo Monetário Internacional), entre outros que ampliaram sua inserção na definição das políticas educativas nos países da periferia, como é o caso do Brasil, criando projetos para a educação com o objetivo, segundo esses organismos, de aliviar a pobreza e promover o desenvolvimento econômico, de modo a "incluir" esses países na "Sociedade da Informação". Dessa forma, a partir do ano de 1991, o Estado de Minas Gerais adotou um novo modelo de gestão, que objetivava "fortalecer e democratizar" a escola. A reforma tomou como medidas, em nível macro, a integração entre os sistemas estadual e municipais, visando à racionalização da cobertura de ambas as redes. No nível micro, a reforma buscou dar autonomia às escolas estaduais e às suas comunidades para resolver os problemas cotidianos, realizando, segundo OLIVEIRA[196] (2008:01), entre outras medidas:

> *(...) (i) a descentralização de determinadas funções administrativas ao nível das escolas; (ii) a transparência de recursos diretamente às escolas; (iii) o processo de escolha de diretores escolares; (iv) a transparência dos conselhos escolares de diversas atribuições da administração escolar e (v) o Programa de Avaliação da Escola Pública, através de testes padronizados. Tais medidas foram fundamentais para que o Banco Mundial financiasse o projeto de* ***Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais****, o Pró-Qualidade. Segundo o BM, Minas Gerais foi o primeiro Estado a tomar* ***iniciativas concretas para implementar a autonomia e a responsabilidade*** *(...).* (grifos do autor).

---

[195] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 01/08/1991 – pág 01 – "Acaba a Greve nas escolas, aulas começam segunda-feira".

[196] OLIVEIRA, D. Motta. Formação de professores em nível superior: O Projeto Veredas e a nova Sociabilidade do Capital. *31ª Reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED, Caxambu, 2008.

Essa reforma na Educação mineira estava consoante com a transição política e econômica pela qual passava a sociedade brasileira. O Programa ou Projeto educacional era a expressão da reforma do Estado, que pretendia romper com velhas estruturas, implementando uma nova racionalidade necessária ao desenvolvimento do capital e a conformação social. Nesse sentido, conforme observou OLIVEIRA (2008:02), para que a reforma educacional em Minas Gerais se concretizasse, o governo teve que fazer alguns ajustes aos novos interesses e práticas, por exemplo, na contratação de consultores externos. Para garantir o sucesso da reforma educacional mineira, tornou-se fundamental a *formação de um intelectual de novo tipo (o professor), que se articulasse tanto com a proposta de reestruturação da educação quanto com a nova cultura (apoiada no triple da gestão, das competências e das novas relações institucionais.*

No entanto, apesar do "contrato" feito entre governo de Minas Gerais e os organismos internacionais para a "melhoria da Educação" e a promoção de um ensino de qualidade, as ações do governo para efetivação da proposta apresentavam lacunas, que tiveram como consequência a adesão do movimento grevista pelos professores públicos mineiros durante todo o período de proposta da reforma educacional[197], com vigência entre 1991 e 1998, refletindo a insatisfação dos professores com os rumos tomados pela política educacional, que não teve como princípio principal a valorização do magistério.

No entanto a insatisfação dos profissionais da Educação que estava manifestada pela quantidade de greves e dias parados no período de 1991 ao ano de 2000[198], não era respaldada pelas pautas de reivindicações /conquistas propostas pelo sindicato, que não conseguia apresentar algo "novo" para negociação com o governo com objetivos de efetivamente melhorar as condições de vida e de trabalho dos professores públicos mineiros.

No ano de 1989, por exemplo, uma das "bandeiras" de luta do Sind-UTE era a *revogação do decreto de municipalização do ensino.* Não fazia parte de nenhum projeto do governo mineiro voltar atrás na questão da municipalização[199]. Mas o Sind-UTE lutava para que o Decreto fosse revogado, por entender que os profissionais da Educação estavam sendo

---

[197] Para saber sobre as Reformas Educacionais propostas e implementadas no estado de Minas Gerais entre 1991 e 1998, Ver: FLORESTA, Maria das Graças G. Soares. *Poder, conhecimento e Reforma Educacional – as relações presentes no Programa de Reforma da Educação em Minas Gerais nos anos 90.* 2000. 241 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2000.

[198] Ver tabela nº 3 em anexo.

[199] Para saber sobre a questão da municipalização no Estado de Minas Gerais Ver: RESENDE, Márcia Helena S. *O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais.* 2007. 203 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

prejudicados durante o processo, pois muitos trabalhadores eram remanejados de sua escola de origem, causando vários tipos de transtornos. Na maioria das vezes, as escolas ficavam muito longe do local onde eles moravam, gerando desconforto familiar e também afetando diretamente o trabalho realizado nas escolas. O tempo gasto para deslocamento de casa para o trabalho impedia-os de dedicar mais tempo à família. Da mesma forma no trabalho, a questão do tempo era de fundamental importância. Os professores especialistas já não tinham o mesmo tempo para planejar as aulas nem descansar. O estresse gerado pelo cansaço e o desconforto da correria para cumprir horários afetavam o seu desempenho no trabalho e, de certa forma, desestruturavam a organização familiar. Por isso, fazia parte da pauta de reivindicações do Sind-UTE, nesse mesmo ano, também o *retorno das auxiliares de serviços gerais e especialistas ás suas escolas de origem.*

No ano de 1991, a pauta de reivindicações e, segundo sind-UTE, também de conquista era muita longa, passando uma ideia que o sindicato continuava com aquele "fôlego" da década anterior representando os interesses da categoria com propostas inéditas. Mas as reivindicações/conquistas apresentadas ficaram restritas a reposição salarial.

A maioria dos itens que foram relacionados na pauta e que o Governo começou a colocar em prática a partir de 1992, como, por exemplo, as eleições para diretor e vice-diretor, faziam parte de um conjunto de mudanças propostas pelo BIRD/BM, FMI, que repercutiam no Estado de Minas Gerais, desde 1990, e indicavam medidas para reorganizar a educação em todo o estado. Portanto, o Sind-UTE não apresentou, nesse momento, nenhuma pauta de reivindicações que propusesse transformações alternativas para a Educação, nem para os professores, que ansiosos por sugerirem uma lista de reivindicações relativamente grande, em referência a outros anos passados, mostravam que estavam de acordo com a estratégia política de organismos internacionais e do Governo, e que, à época, se faziam necessários ao desenvolvimento do capital.

O ano de 1992 foi peculiar no Brasil no tocante à administração federal. Diante da acumulação de denúncias sobre o envolvimento do presidente Fernando Collor de Mello em corrupção, cresceram as pressões e mobilizações para que a Câmera dos Deputados instituísse uma Comissão parlamentar de Inquérito (CPI), para investigar a veracidade das acusações. Instalada a CPI, a finalização de seus trabalhos concluiu pela culpabilidade do presidente da república. O impedimento de Collor de Mello foi votado e aprovado em setembro de 1992.

Foi nessas circunstâncias que assumiu o governo Itamar Franco. O país enfrentava sérias dificuldades, entre elas, o descontrole inflacionário e a instabilidade política advinda do

processo de *impeachment* do presidente anterior. Apesar das circunstâncias da posse do presidente Itamar Franco, o primeiro ano de seu mandado, segundo MENEZES (2001:65) foi tranquilo:

> *(...) a nova gestão não surgia sob a égide da total aprovação, pelo menos se dava em um clima de tolerância e "boa vontade" por parte das forças que compunham o cenário político brasileiro naquela conjuntura. Essa situação ficou evidenciada, inclusive, na composição ministerial do novo governo, da qual fizeram parte representantes de diversos partidos. Mesmo as agremiações políticas ditos de esquerda, entre as quais a mais representativa era o Partido dos Trabalhadores (PT), que optou por não integrar a nova administração federal, mantiveram uma posição de apoio crítico.*

Em Minas Gerais, o governador Hélio Garcia (15/03/1991 a 01/01/1995) pertencia ao mesmo partido – PMDB – do presidente Itamar Franco, o que possibilitou que o governo conseguisse relativa tranquilidade em relação aos movimentos de greve dos professores públicos estaduais, reafirmando o posicionamento de cooperação do Sind-UTE ao governo federal, visto que 1992 foi um ano em que os professores não se manifestaram por meio do mecanismo de greve, pelo menos não com a mesma intensidade do ano de 1991 e do ano de 1993. Em 1992 foram oito dias parados sem negociação com o governo.

A tolerância não se estendeu ao ano seguinte. No dia 10/03/1993, o Sind-UTE deflagrou uma greve que durou 76 dias, a segunda greve mais longa ocorrida na década de 1990, perdendo somente para o ano de 1991.

O jornal "Correio" de Uberlândia noticiou a greve dos professores vinte dois dia depois do seu início. O título da matéria, para comunicar a greve da categoria foi *Salário em Minas Gerais será maior que federal*[200], passando uma ideia de que o professor mineiro e o funcionalismo público estadual iriam ganhar o maior salário, quando comparado ao de professores de outras instâncias. O que estava em discussão na matéria era a garantia de que o menor salário pago, em nível estadual mineiro, seria o salário mínimo nacional acrescido do aumento de 20%. Na Assembleia legislativa, houve mais embates de forças do que conquistas efetivas para a categoria. Helio Garcia tinha maioria da bancada, conseguindo aprovar da seguinte forma o aumento do funcionalismo estadual:

[200] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 02/04/1993 – pág. 01 – "Salário em MG será maior que Federal".

> *(...)48 votos a 17, o projeto do Executivo que concebe 60% e aumento para os funcionários do quadro permanente da administração – cerca de 25% do total – e 25% para o restante. O magistério receberá =, além do reajuste, um aumento de 20% para 50% no adicional pelo "pó-de-giz". A emenda da bancada do PMDB, segundo a qual o menor salário do funcionalismo estadual seria 20% maior do que o salário mínimo federal (...), acabou não sendo inserido no projeto.*[201]

A bancada do PT, segundo o deputado estadual Gilmar Machado em declaração ao jornal "Correio", estava lutando para que o Estado definisse uma política salarial para os profissionais da educação, mas perdeu, pois os deputados aprovaram um *requerimento de autoria do líder do governo, deputado Romeu Queiroz, prevendo que a votação seria feita em bloco. com isso, prevaleceu a maioria que dá apoio ao governador*[202] *na Assembleia*[203].

A mídia queria passar para a população que o governo estava negociando, pois estava oferecendo aumento. No entanto os 60% seriam somente para funcionários da administração. Par o magistério ficou apenas o reajuste de reposição salarial e apresentou a bancada oposicionista como o grupo que estaria dificultando a negociação, pois *o projeto foi aprovado depois de uma longa e tensa sessão, na qual a bancada do PT tentou de todas as formas obstruir a votação*[204].

A resposta do governo aos professores grevistas que não aceitaram a proposta do governo foi cortar o pagamento, exigindo que cada região enviasse a lista dos profissionais que aderiram à greve para Secretaria de Estado da Fazenda. No dia 06/04/1991, o jornal "Correio" de Uberlândia publicou:

> *O "Minas Gerais", diário Oficial do Estado, publicou sexta-feira comunicado assinado pelo Secretario de Estado da Casa Civil, Evandro de Pádua Abreu, estabelecendo o dia 12 de abril como prazo máximo para a entrega das listagens de freqüência referentes a março*[205].

A intimação não surtiu efeito. Treze dias depois da ameaça do governo, os professores estaduais em Uberlândia bloquearam os portões da Delegacia Regional de Ensino para

---

[201] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – de 03/04/1993 pág. 3 – "Aprovado projeto de reajuste para servidor estadual".

[202] O estado onde o Executivo tinha a maioria mais folgada no Legislativo era o Estado de Minas Gerais – a bancada situacionista detinha 88,3% dos votos. Para saber sobre a atuação do Legislativo nos diversos Estados incluindo Minas Gerais, e os jogos de interesses e de poder ver: ABRUCIO, Fernando Luiz. *Os Barões da federação: os governadores e a redemocratização brasileira*. São Paulo: Hucitec, 1998.

[203] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – de 03/04/1993 – pág.3 – "Aprovado projeto de reajuste para servidor estadual".

[204] Idem.

[205] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 06/04/1993 – pág. 9 – "Governo vai cortar ponto dos grevistas"

impedir o funcionamento do órgão. O movimento não foi tranquilo. Segundo matéria no jornal "Correio", a polícia militar foi convocada para *determinar a conduta de cada lado envolvido*[206] (professores e funcionários da delegacia), e também para impedir que os professores tivessem acesso às dependências da delegacia. Quarenta e dois dias depois do início da greve, o movimento continuava sem conseguir negociar com o governo. Segundo Valdir pereira de Araújo, do comando unificado da greve do funcionalismo estadual, nesse momento, além de Uberlândia, *outros 442 municípios estavam em greve e, das 44 delegacias do Estado, 38 estavam paradas*[207]. As reivindicações da categoria estavam pautadas em piso e política salarial além da reposição das perdas salariais.

A inflexibilidade do governo, não apresentando uma proposta mais coerente com as reivindicações da categoria, demonstrou a sua falta de interesse e as contradições no tocante à Educação. Num período em que reformas educacionais foram acordadas com recomendações dos organismos internacionais como o Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, UNESCO etc., para adequar o sistema educacional ao processo de reestruturação produtiva e aos novos rumos do Estado , garantindo um ensino de "qualidade", que, segundo FLORESTA (2000), contribuiu para que Minas Gerais estivesse na agenda nacional e internacional como modelo a ser seguido, tendo antecipado ao governo federal na implementação das medidas que reorganizaram a educação em todo pais, não estava encontrando consonância em suas ações.

Os pais de alunos, incomodados com a greve que já durava 43 dias, manifestaram-se, enviando um abaixo assinado com mais de 600 assinaturas, exigindo o posicionamento do presidente da Assembleia legislativa no Estado de Minas Gerais, José Ferraz. Os pais estavam preocupados com a *qualidade de ensino que seus filhos iriam ter depois de tantos dias sem aula*[208] . Estavam preocupados com a qualidade ou somente com a quantidade, não interessando em quais condições? Segundo relato do jornal, *a mãe de aluno, engenharia civil Isis Elaine de Avelari, os pais têm* ***pena*** *dos professores e reconhecem que eles ganham uma quantia irrisória*[209]. (grifos meus).

Esse tipo de conteúdo publicado não contribuiu para o fortalecimento do movimento, apenas ajudou a desvalorizar a categoria. Nenhum profissional quer ser digno de pena. As publicações se se respaldariam em informar as transformações que estavam se processando na

---

[206] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 20/04/1993 – pág. 9 – "Grevistas lacram o portão da Delegacia".
[207] Idem.
[208] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – 24/04/1993 – pág. 10 – "Pais pressionam deputados para defender greve".
[209] Idem.

sociedade do "conhecimento", nas atribuições e contribuições que os professores teriam que dar ao indispensável desenvolvimento do trabalhador autônomo e crítico e na importância do professor para garantir o sucesso da reforma educacional proposta pelo governo mineiro e organismos internacionais na década de 1990, concorrendo de forma autêntica e mais coerente para formar "opinião" acerca da pertinência de uma política que valorizasse o magistério.

Quando os país e mães de alunos se manifestaram em relação as greves não era para reivindicar melhor estrutura nas escolas, professores mais capacitados e que tivesse tempo hábil para planejar as aulas, colaborando para a melhor formação de seus filhos. O jornal "Correio" declarou que uma mãe de aluno *juntou assinaturas e tenta sensibilizar as lideranças políticas do Estado para ver resolvida uma situação que pode colocar em risco o ano letivo das crianças e a qualidade de ensino*[210].

A defesa da greve se resumia, para os pais, à exigência de retorno às aulas, pois não questionavam a "qualidade" de ensino oferecida na rede pública, as condições de trabalho dos profissionais da educação que estavam com seus filhos diariamente. Quando tratavam da "qualidade" de ensino da rede pública estavam relacionando-a à quantidade de aula, e à possibilidade de seus filhos serem prejudicados durante as férias escolares.

No dia 04/05/1993, as instituições públicas educacionais instituíram o dia como *dia nacional de paralisação contra a política educacional do presidente Itamar Franco.*[211]. Juntaram ao movimento dos professores públicos estaduais, o corpo docente, servidores e alunos da Universidade Federal de Uberlândia, mais os diretórios acadêmicos da rede privada de ensino, suspendendo as atividades no dia 04/05/1993 e realizando ato público na praça da Câmara Municipal. Segundo informações do jornal "Correio", os motivos da paralisação e da greve iam além dos aspectos educacionais:

> *(...) em sinal de protesto contra a política educacional do atual presidente Itamar Franco. (...) paralisação contra a política adotada pelo presidente, tanto em nível de educação, como inflação, salários, privatização, cortes de verbas para diversos setores, o que demonstra a continuidade das mesas regras implantadas pelo ex-presidente Fernando Collor*[212].

O governo de Itamar Franco pautou-se pelas mesmas propostas programáticas do governo anterior que, segundo MENEZES, também apontavam para a necessidade de o Brasil

---

[210] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 24/04/1993 – pág. 10 – "Pais pressionam deputados para definir greve".
[211] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 05/05/1993 – pág. 01 – "Praça vira palco de protesto".
[212] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 05/05/1993 – pág. 9 – "Cidade se mobiliza em defesa da Educação".

encaminhar um novo projeto de desenvolvimento econômico e social, que criasse melhores oportunidades à população em termos de qualificação para o ingresso em uma conjuntura internacional marcadamente competitiva. A diferença estava na sua forma de operacionalização do mesmo. Para MENEZES (2001:65), o governo de Itamar Franco:

> *Ao ser a resultante de uma ampla mobilização de forças que se uniram em torno da destituição de Collor de Mello, a administração Itamar Franco era constrangida a compartilhar o poder e harmonizar-se com esse leque de forças divergentes que lhe dava sustentação no encaminhamento das questões fundamentais para o País. Em termos práticos, isso teria que se traduzir em uma gestão mais democrática e participativa, que contrapusesse o que tinham caracterizado a forma de governar do seu antecessor, adepto de um estilo personalista e autoritário.*

Essa conjuntura criou as condições que possibilitaram que os professores públicos estaduais conseguissem adesão e apoio de outros setores da sociedade[213].

Depois de setenta dias de paralisação, o governo apresentou uma contraproposta aos professores, que contemplava *um piso de 1,4 salários mínimos. Maio: 40% sobre o vencimento básico mais 1.800.000,00*[214]*. Junho não há reajuste. Julho: 40% a título de antecipação, a ser descontado em setembro*[215]. A direção do movimento não aceitou a proposta do governo e reivindicava que o Estado contemplasse outros itens da pauta, como *paralisação sem cortes dos dias parados, aumento dos índices de maior, reajuste mensal e elevação dos pisos*[216].

A proposta do governo de aumento de 40% sobre o vencimento básico não é caracterizada nem mesmo como reposição total da inflação. A inflação acumulada do ano de 1993 foi de 2.780,6%[217]. Esse índice diminuía diariamente o poder de compra dos trabalhadores. A proposta do governo, de oferecer 40% a título de antecipação em julho para

---

[213] Nesse mesmo mês, entraram em greve os auditores fiscais, a Universidade Federal de Uberlândia e o IBAMA.

[214] Salário Mínimo Nacional em 01/05/1993: 3.303.300,00 (fonte: DIEESE – www.dieese.org.br)

[215] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 18/05/1993 – pág. 9 –"Movimento grevista continua forte e recebe outras adesões".

[216] Idem.

[217] Fonte: IBGE – www.ibge.gov.br acesso em 15/06/2010. O IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Amplo), medido mensalmente pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), foi criado com o objetivo de oferecer a variação dos preços no comércio para o publico final. O IPCA é considerado o índice oficial de inflação do país. São considerados nove grupos de produtos e serviços: alimentação e bebidas, artigos de residência, comunicação, despesas pessoais, educação, habitação, saúde e cuidados pessoais, transporte e vestuário. O indicador reflete o custo de vida de famílias com renda mensal de 01 a 40 salários mínimos, residentes nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de janeiro, Belo Horizonte, Porto Alegre, Curitiba, Salvador, Recife, fortaleza e Belém, além do Distrito Federal e do municípios de Goiânia e é utilizado pelo Banco Central como medidor oficial da inflação do país.

ser descontado em setembro, contribuiu para que o comando de greve declarasse à imprensa que *a proposta do governador é medíocre*[218], exigindo que o governo cumprisse o que previa a Constituição, ou seja, pagar um Piso salarial de três salários mínimos para a categoria de professores P1.

As pressões para voltar às aulas aumentaram, sem que se atendessem efetivamente à categoria. De um lado, pais que pressionavam no sentido de tirar seus filhos da escola e não questionavam em condições a escola pública funcionaria. No dia 13/05/1993, pais de alunos se reuniram para formar uma cooperativa de ensino, questionando os dias parados da escola pública. A imprensa concorreu para enfraquecer e pressionar o fim do movimento, na medida em que insinuava que determinados segmentos do funcionalismo público estadual apoiavam e incentivavam a abertura de escolas particulares, colaborando para o desmantelamento da escola pública: *(...) Segundo os membros da comissão pró-cooperativa de ensino, existem inclusive alguns diretores de escolas estaduais que apoiam a ideia*[219]. Do outro lado, o governo que, primeiramente, ameaçou o corte de salários, não surtindo efeito, ameaçou *substituir os professores grevistas, caso eles não retornassem ao trabalho*[220].

Depois de 76 dias de greve, o movimento acabou sem conseguir concretizar as reivindicações propostas. Segundo o Sind-UTE, as conquistas foram:

- *Política salarial quadrimestral com reajustes mensais de acordo com o aumento da receita;*
- *Pagamento dos dias parados:*
- *Criação da comissão para ampliar a discussão do Plano de Carreira*[221].

O movimento não conquistou nada de viável. O pagamento dos dias parados estava condicionado à reposição das aulas, ou seja, não tinha por que cortar os salários se as escolas tinham que elaborar um calendário de reposição e apresentá-lo á Delegacia Regional de Ensino. Não foi evidenciada uma política salarial concreta pelo o governo. Segundo Sérgio Genovez, um dos membros do comando de greve:

---

[218] Fonte: Jornal "Correio de Uberlândia de 13/05/1993 – pág. 9 – "Professores não conseguem negociação com o governo".
[219] Fonte: Jornal "Correio de Uberlândia de 14/05/1993 – pág. 9 – "Pais irritados com paralisação fundam cooperativa de ensino".
[220] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia de 25/05/1993 – pág. 9 – "algumas escolas da rede estadual voltam às aulas".
[221] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.

> *(...) em um trecho está escrito que o governador dará 40% de antecipação, e mais à frente retira essa promessa. Em outro ele propõe incorporar ao longo do tempo o pó-de-giz ao salário, mas o texto não é claro. Nessa Linha, o governador vai incorporar e retirar conquistas*[222].

Esse movimento, que foi o segundo maior realizado na década de 1990, é demonstrativo dos limites, perspectivas e desafios que o Sind-UTE e os professores teriam que enfrentar em futuras campanhas salariais: O autoritarismo, a inflexibilidade do chefe do Estado em oferecer à categoria propostas que atendessem às necessidades e expectativas da categoria. O desgaste de uma greve longa que colocou os pais de alunos contra o movimento e contribuiu para o aumento de escolas particulares, em razão da transferência de alunos da rede pública para particular. O cansaço dos profissionais da Educação, que, de certa forma tiveram suas férias perdidas, e a própria frustração dos professores em relação ao movimento, que, no final, não teve respaldo da mídia e dos pais, voltando ao trabalho com a sensação de "guerra" perdida, resultaram na maior desvalorização de sua profissão.

O movimento de greve de 1993 se encerrou no dia 25/05. Em agosto desse mesmo ano o salário base de uma professora P2A, que trabalhava na rede pública estadual de Uberlândia desde 1984 era de 5.948,64[223], pouco mais de um salário mínimo nacional[224]. Se considerarmos mais as gratificações de pó-de-giz, que poderia ser retiradas a qualquer momento e não estavam incorporadas ao salário base, essa professora recebia 10.755,65 (valor líquido). Valor que não chegava a dois salários mínimos.

A Constituição Federal de 1988 trouxe à tona uma perspectiva para os profissionais da educação, ao estabelecer como princípio fundamental da categoria o direito à valorização, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, piso salarial profissional, ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos e regime jurídico único. (art. 206). Essas perspectivas ficaram frustradas quando os profissionais se deparam com a expectativa de auferir menos de dois salários mínimos, depois de quase dez anos de carreira, num momento em que projetos educacionais em parceria com organismos internacionais estavam sendo implementados com objetivos de melhorar a "qualidade" do ensino público. Essa professora que iniciou sua carreira profissional em novembro do ano de

---

[222] Fonte: Jornal "Correio" de Uberlândia – de 25/05/1993 – pág. 9 – "Algumas escolas da rede estadual voltam às aulas.
[223] Em anexo – anexo nº 04.
[224] Salário Mínimo Nacional em agosto de 1993: 5.534,00 – fonte DIEESE – www.dieese.org.vr – acesso em 09/05/2010

1984 recebia um salário de 220.756[225]. O salário mínimo nacional instituído no dia 01/11/1984 foi de 155.560,00[226]. Portanto, seu rendimento correspondia à 1.3 salários mínimos. Para adquirir uma cesta básica nesse ano, a professora gastava 75% de seu orçamento, pois o valor da cesta básica nacional correspondia a 101.293,58[227]. Em nove anos de exercício profissional seus rendimentos tiveram algum acréscimo. Em agosto de 1993, ela recebeu líquido o equivalente a 1.9 salários mínimos, pois no dia 01/08/993, o governo instituiu o salário mínimo de 5.534,00[228]. Nesse momento ,para adquirir a cesta básica, ela gastava cerca de 42,26% de seu rendimento.

Num primeiro momento, a tendência é pensarmos que o rendimento da professora teve aumento real, mesmo que consideremos pouco significativo pelo tempo em que ela atuava, pois os gastos com alimentação em seu orçamento diminuíram e seu salário aumentou. Mas esse acréscimo era efêmero, pois a inflação acumulada de 1993 correspondeu a 2.780%, enquanto a do ano de 1984 foi de 223,90%[229], o que reduzia drasticamente e diariamente o poder de compra no ano de 1993.

Depois desse ano, o Sind-UTE organizou outro movimento grevista somente no ano de 1998[230], que durou 18 dias.

Segundo o Sind-UTE, a categoria dos profissionais da Educação que se mobilizou no ano de 1995, mas sem fazer greve, conseguiu as seguintes reivindicações:

- *Reajuste acima da inflação;*
- *13,21% em maio;*
- *11,11% em junho;*
- *12,5% em setembro;*
- *13,35% em outubro;*
- *Cumprimento parcial do Acordo nacional (instituição do piso de R$300,00 para P1);*
- *Impedimento da terceirização dos auxiliares de serviços gerais via cooperativa*[231].

O ano de 1995 foi peculiar em relação à inflação. Segundo o IBGE a inflação acumulada desse ano foi de 14,7%[232], apresentando a mais baixa inflação em relação, por exemplo, à do

---

[225] Em anexo – anexo nº 08
[226] Fonte: DIEESE - www.dieese.org.br acesso em 09/05/2010.
[227] Idem.
[228] Idem, ibidem.
[229] Fonte: IBGE - www.ibge.gov.br acesso em 09/05/2010.
[230] Em anexo – anexo nº 03
[231] www.sindutemg.org.br, acesso em 14/09/2007.
[232] Fonte: IBGE - www.ibge.gov.br – acesso em 09/05/2010

ano de 1984 ou de 1993. Fernando Henrique Cardoso (PSDB) estava na presidência da república desde 01/01/1995 e tinha implantado o Plano Real um ano antes, no dia 27 de fevereiro de 1994, quando era Ministro da Fazenda. O Plano Real[233] tinha como objetivo, além de controlar a inflação, também introduzir o equilíbrio fiscal nas contas dos governos federal, estadual e municipal, e, com isso, manter um controle sustentável da inflação.

No que se refere à inflação, a reposição salarial para os professores públicos estaduais mineiros, no ano de 1995, superou as expectativas, quando comparada a anos anteriores. O sindicato que há muito tempo conseguia reposição salarial abaixo da inflação vigente, esse ano ultrapassou o índice inflacionário, permitindo que a categoria aumentasse seus salários.

A mesma professora , com nove anos de trabalho, que, em 1993, tinha como rendimento 1.9 salários mínimos, em novembro de 1995, sua renda correspondia a 5.8 salários mínimos[234]. O valor mínimo instituído no período era de 100,00[235]. O poder de compra também aumentou. Continuando com o parâmetro da Cesta Básica Nacional, divulgado pelo DIEESE, para analisar o custo de vida em termos alimentares, a professora gastaria 12,86% de seu salário para adquirir a cesta básica nacional, que era de 81,11[236] na cidade de Belo Horizonte.

Esse salário correspondente a 5.8 salários mínimos era pago para professores já com experiência, nesse caso a professora era P4A, o que quer dizer que ela teria como direito, conforme contracheque, a quinquênio[237] no valor de 92,12, correspondente a dois quinquênios, pois ela contava no momento 11 anos de efetivo exercício no magistério e também ao biênio[238], no valor de 79,41, correspondente a cinco biênios. Ao professor iniciante, era pago o salário base que, em novembro de 1995, era de 317,64[239] mais gratificação de incentivo à docência (pó-de-giz), no valor de 63,53 (que correspondia 20% sobre o salário base). Portanto, o professor público iniciante no Estado de Minas Gerais

---

[233] O Real transformou o cenário econômico do país e permitiu que a inflação fosse controlada, o que não deixa de ser importante num período de hiperinflação. Para saber sobre as conseqüências para o pais do Plano Real e a atuação em áreas diversas no Governo Fernando Henrique Cardoso, ver: entre outros autores: - NASSIF, Luis. Política macroeconômica e ajuste fiscal. In: LAMOUNIER; FIGUEIREDO, R. (org). *A era FHC: Um balanço.* São Paulo: Editora Cultura, 2002. – BORTONI, Larissa. *O mapa da corrupção no governo FHC.* São Paulo: Perseu Abramo, 2002. – COHN, Amélia. *As políticas sociais no Governo FHC.* São Paulo: EDUSP, 2000. – SALLUN, Brasílio, Jr. O Brasil sob Cardoso. *Revista de sociologia*. SP. Nº 11/12. Ano 1999.
[234] Em anexo – anexo nº 05.
[235] Fonte: DIEESE - www.diesse.gov.br acesso em 09/05/2010.
[236] Idem.
[237] Cada quinquênio correspondia a cinco anos de efetivo exercício no magistério.
[238] Cada biênio correspondia a dois anos de efetivo exercício no magistério.
[239] Em anexo – anexo nº 05.

ganhava 3.8 salários mínimos nacionais. As conquistas que o Sind-UTE afirmava ter acordado com o governo mineiro foram cumpridas nesse ano.

No ano de 1994, Eduardo Azeredo ganhava as eleições para governador no Estado de Minas Gerais para o período de 01/1995 a 01/1999, representado pela coligação dos Partidos PSDB, PTB e PL, os quais integravam o grupo político comandado pelo seu antecessor Hélio Garcia, na intenção de dar continuidade à política das reformas educacionais. Além de dar continuidade política de seu antecessor, a estratégia também era a reprodução da gestão Fernando Henrique Cardoso, que pertencia ao mesmo partido, que se elegeria no mesmo ano de Azeredo.

A década de 1990 foi marcada por reformas educacionais que se processavam em diversas regiões do mundo sob a tutela de organismos internacionais. O objetivo das mudanças era adequar os sistemas de ensino às exigências do mercado internacional, caracterizado pela globalização e intensiva informatização dos processos produtivos. O grande marco de partida para as reformas educacionais na América Latina foi a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada na Tailândia, em 1990, sob a promoção da UNESCO, do PNED, do UNICEF e do Banco Mundial.

Os objetivos conjuntos desses órgãos, segundo CASASSUS (2006: 07) eram:

> *"Tornar os investimos em educação o aspecto central dos esforços de desenvolvimento das nações, promover o progresso educacional através de mudanças na gestão, por meio da descentralização e da ênfase na qualidade, instalar sistemas nacionais de avaliação e implementar reformas curriculares e programas de discriminação positiva, além da concessão de maior autonomia às escolas locais".*

Essas mudanças na área educacional começaram a ser implantadas no Brasil a partir do Governo de Fernando Henrique Cardoso, 1995 a 2002. Nesse período, ocupava a Pasta do Ministério da Educação Paulo Renato de Souza, pessoa anteriormente ligada a organismos internacionais, como o BIRD e a ONU.

NEVES (2004:20), em termos de configuração política, social, econômica e educacional, assim descreve a situação nacional:

> *"A estratégia modernizadora empresarial brasileira, intensificada no período Itamar Franco do Governo, trouxe, mas insistentemente, para o centro do debate nacional a questão educacional. Capital e Trabalho e seus aliados reivindicam, cada qual a seu modo, maior rigidez na renovação dos padrões quantitativos e qualitativos da escolarização brasileira, e, mais*

> *especificamente, dos padrões de formação profissional, para fazer as mudanças já em curso no Brasil dos anos de 1990"*

Foi nesse sentido que as propostas apresentadas por Eduardo Azeredo, governador do Estado de Minas Gerais, reafirmaram as prioridades e compromissos registrados no "*Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais"*[240], em conformidade com a proposta Federal, por meio do documento "*A implantação do Sistemas de Ciclos no Ensino Fundamental*[241]*".*PEDROSA (2005:09) menciona que, além do sistema de ciclos, o Plano Decenal de Educação do Estado de Minas Gerais, englobava também:

> *"a criação de programas de Capacitação: PROCAP I, PROCAP II E PROCAD; Programa de Educação à Distância e programa de apoio a Inovações Escolares – PAIE, os quais serviram de instrumentos para os professores do Ensino fundamental no sistema de progressão continuada.*

Para as reformas educacionais alcançarem êxitos, elas incorporavam reivindicações anteriormente defendidas, pelos educadores, pais, comunidade e alguns setores políticos, como eleições de diretores, autonomia da escola e adoção de ciclos de aprendizagem em substituição ao sistema seriado, incorporados ao texto da LDB de 1996. Fazia-se necessário também que os ganhos salariais dos professores, nesse período, obtivessem ganhos reais quando comparados com o salário médio do Governo anterior. Nesse sentindo, apesar de os salários dos professores do ensino público estadual do Estado de Minas Gerais ainda necessitarem ser revistos, nesse período, verificamos que os professores tiveram uma melhora salarial relativa, mas isso significou mais uma estratégia do governo para que a oposição às propostas educacionais em parceria com organismos internacionais fossem dificultadas, do que implementação de política salarial para a categoria.

No ano de 1996 e 1997, o Sind-UTE não organizou movimento grevista. Mas, em 1997, o sindicato lançou a Campanha intitulada *"Campanha Salarial, Educacional 97 – Educação, Terra e Trabalho. Você sabe a falta que faz*[242]*".* O nome escolhido foi uma demonstração de apoio à marcha nacional por Reforma Agrária, Emprego e Justiça promovida pelo MST nesse ano.

---

[240] MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. *Plano Decenal de Educação para Todos em Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1993.

[241] MINAS GERAIS (ESTADO). Secretaria do Estado de Educação. *Resolução nº 8287/98. Institui o Projeto: "Acertando o Passo",* implantando a estratégia pedagógica da Educação de estudos destinados a alunos do 2º ciclo do Ensino fundamental fora da faixa etária. Belo Horizonte, 1997.

[242] Jornal Sind-UTE – Órgão informativo do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sub sede Uberlândia – MG – mês Maio – ano. 1997.

No dia 17 de março de 1997, instituído pelo Movimento Sem-Terra como o "*Dia Nacional de Luta por emprego, Reforma Agrária e Justiça",* estiveram presente em ato público em Brasília, além de trabalhadores do campo, os trabalhadores em Educação. Segundo o Sind-UTE, as reivindicações se pautaram em *"Piso Nacional de Salários, Educação pública e gratuita, Plano de Carreira, contra a quebra de estabilidade e a favor da aposentadoria para professoras com 25 anos e professor aos 30 anos de contribuição"*[243].

No dia 19 de abril desse ano, o Sind-UTE aprovou a pauta de reivindicações, nos seguintes termos:

> *"**1** – Salário: a) Reposição das perdas a partir do último reajuste do governo Azeredo, equivalente a 46,13% para auxiliar de Secretaria e auxiliar de Serviços e 45,40% para secretário. Para os demais setores, de P1 a Diretor, o reajuste necessário é de 24,5% de acordo com o ICV/Dieese. b) Recomposição salarial aos níveis de outubro de 1986. **2** – Concursos públicos e nomeação imediata em todos os níveis. **3** – Saúde do trabalhador: a) Implantação do Conselho Paritário para administração do Ipsemg, conforme aprovado pelo Fórum Estadual dos Servidores Públicos; b) apoio à proposta do CPI do Ipsemg; c) Programa de Prevenção a Doenças Profissionais.**4** – Suspensão e reposição imediata do desconto de 3,5% do Ipsemg. **5** – Plano de Carreira para todos os trabalhadores em educação, conforme discussão da categoria. **6** – Alteração dos critérios de designação, priorizando o tempo de serviço no Estado**. 7** – Manutenção dos direitos adquiridos, tais como: aposentadoria especial, quinquênios, biênios, férias-prêmios, pagamento do 13º salário na data prevista pela legislação. **8**- Escala de pagamento até 0 5ª dia útil. 9 – Pagamento imediato das vantagens em atraso. 10 – Publicação imediata das aposentadorias e outros direitos adquiridos. 11 – Férias-prêmios sem limitação de tempo e período para gozá-la. 12 – Vale transporte e vale refeição para todos os trabalhadores em educação. 13 – Segurança e reformas nas escolas. 14 – Regularizar e moralizar o abano família. 15 – Ampliação das liberações sindicais. – 16 – Garantir a Gestão Democrática através de: a) manutenção de eleição direta para diretores e vice-diretores; b) manutenção de colegiados representativos; c) criação de espaço pedagógico para elaboração e avaliação do projeto político-pedagógico da escola. 17 – Número de alunos nas salas de aula: Pré-escola: até 20, 1ª à 2ª série: até 25; 3ª à 4ª: até 30, 5ª à 8ª série: até 35; 2ª grau: até 40*[244].

Além desses pontos, foi deliberado o seguinte, em Assembleia, dia 15/05/1997:

> *"-Estabelecer aliança com a sociedade, discutindo a municipalização e outros temas, cada subsede deve realizar reunião com sindicatos e associações de moradores, para traçar plano de intervenção na sociedade.*

[243] Idem, pág. 01
[244] Idem, ibidem, pág. 03.

> *– Criar de imediato o fundo de greve; - Ato público com teatro, tendo como tema: Funcionários de escola, também educadores. – Denunciar à população os prejuízos que são causados pelas reformas federal e estadual, através de encontros, seminários, cartazes. Tema: "Azeredo e FHC mentem", explicitando a razão de cada denúncia.- Criar mecanismos para aprofundar o debate dos temas: LDB, Reformas Educacionais e Gestão Democrática[245]".*

A lista apresentada ao Governo para negociação ia além de questões apenas salariais, demonstrando que o sindicato estava bem informado sobre o andamento das reformas educacionais, a situação dos prédios escolares, dos professores com contratação temporária e a saúde dos professores, tentando mobilizar outros setores da sociedade. Reconhecia, também, as limitações do sindicato quanto ao apoio e manutenção de movimento grevista, e se organizava para criar mecanismos para cooptar a sociedade no sentido de informar sobre as políticas Estadual e Federal, não somente nas questões educacionais, mas também outras questões políticas que assim como a educacional, interferiam na vida social de cada trabalhador.

Outra preocupação do Sind-UTE era com a força dos movimentos grevistas.

Nos anos de 1990 até 1999, a categoria parou 248 dias e somente em quatro anos não fizeram greve (1994, 1995, 1996, 1997). Enquanto, no período anterior, 1980 até 1989, foram 166 dias parados e em cinco anos a categoria não paralisou (1981, 1982, 1983, 1988)[246]. Apesar disso, o sindicato percebia os obstáculos que seriam enfrentados pelos professores para aderir a futuras greves, devido às reformas educacionais promovidas, tanto em nível Federal como Estadual, e à falta de um piso salarial adequado à categoria, dificultando ou impedido "reservas" econômicas no período de greve, por isso, a necessidade da criação do fundo de greve.

A proposta do Governo, no ano de 1997, restringiu-se a abono salarial no valor de R$45,00[247]. O salário base do professor iniciante correspondia, nesse momento a R$317,64[248] mais os R$45,00 o que equivalia a 3,02[249] salários mínimos nacionais. Assim, para o professor iniciante houve uma queda de mais de meio salário mínimo nos rendimentos em relação ao início do Governo Estadual de Azeredo e Federal de Fernando Henrique Cardoso.

---

[245]Jornal Sind-UTE – Órgão informativo do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação – Sub sede Uberlândia – MG – mês Maio – ano. 1997. pág.03.
[246] Tabela em anexo: anexo nº 03
[247] Fonte: www.sindutemg.org.br, acesso em 14-09-2007.
[248] Anexo nº 06
[249] Valor salário mínimo nacional em 01/05/1997=R$120,00 – fonte: DIEESE – www.dieese.gov.br, acesso 09/05/2010

Observando o mesmo contracheque, adicionando as vantagens (quinquênios, abano, gratificação etc.), para o professor com maior tempo de magistério, nesse caso, com treze anos de experiência em sala de aula, o salário se manteve igual ao ano de 1995, correspondente a 5,8[250] salários mínimos nacionais, considerando, nos dois casos, o salário bruto. Todavia, mesmo o salário, em termos de valor não representar uma queda nos rendimentos, o valor de compra do salário diminuiu, pois a inflação acumulada do ano de 1995 foi de 14,7%, a do ano de 1996, 9,3%, e a do ano de 1997, 7,4%[251], e os professores não receberam, nesse período, reposição salarial nem referente à inflação.

Outra questão que refletia a insatisfação dos professores era a ausência de um Plano de Carreira para o Magistério e o salário base pago pelo Governo de Minas Gerais. A professora Maria Divina Janini assim sintetizou sobre os rendimentos dos professores:

> *"Nós não temos salários... quando..na verdade não era salário, era gratificação. Gratificação, por exemplo, porque nosso salário ficou tão defasado, por causa das gratificações, porque na verdade nós não tínhamos, nós nunca tivemos piso salarial, porque quando se tem piso salarial e sobe o salário mínimo, o salário também sobe quase na mesma proporção, gratificações não sobem, continuam a mesma coisa. Outra coisa, se você está de licença, o salário reduz 20%, e quando aposenta também. Hoje ainda é assim. O salário sempre foi muito baixo[252]".*

A professora resumiu a insatisfação dos professores. O salário de 1995, exemplificado no contracheque[253] , que correspondia a 5,8 salários mínimos nacionais (valor salário bruto), era um salário *"irreal"*. A professora representada no contracheque com 13 anos de experiência, se, por algum motivo, ficasse doente, tinha (e tem) seus rendimentos diminuídos.

Ter um piso salarial, para os professores, seria a implementação de uma política de plano de carreira que contemplasse um salário condizente com a formação exigida aos professores e que se refletiria diretamente na sala de aula e na satisfação de ser professor.

O governo se mostrou inflexível na negociação, e o sind-UTE, que não mobilizava a categoria em movimento grevista desde 1993, a partir de 1998, mobilizou os profissionais da Educação por cincos anos quase consecutivos, dando uma pausa somente no ano de 2001.

---

[250] Anexo nº 06
[251] Fonte: IBGE – www.ibge.gov.br, acesso em 09/05/2010
[252] Entrevista professora: Maria Divina Soares Janini, realizada dia 28/07/2009
[253] Anexo nº 06

Foram 18 dias de greve no ano de 1998, 14 dias em 1999, 42 dias em 2000 e 50 dias de greve no ano de 2002[254].

Esses anos que correspondem aos últimos anos do governo Federal de FHC, que já estava em seu segundo mandado, e o mandato do governador Itamar Franco (PMDB) em Minas Gerais (1999 a 2003), representaram, de certa forma, derrota dos professores públicos no que se refere às reivindicações da categoria, como implantação de Planos de Cargos e Carreira, ampliação do salário base. Mesmo com todo o esforço empreendido pelo Sind-UTE, pelas Campanhas que tencionavam conscientizar a população em geral da importância em debater sobre a política em geral e temas educacionais, segundo discurso:

> *"Nosso desafio é percebermos que fazemos parte de uma conjuntura maior. A solução de nossos problemas profissionais e pessoais deve englobar não somente os campos econômicos, mas também, a construção de um outro projeto de desenvolvimento social. Precisamos ter em vista a realidade local, nossa inserção social no mudo do trabalho, mas sem nos esquecermos de que a luta é global, portanto, sem perder de vista a perspectiva de um enfrentamento político que tenha por base uma mobilização nacional"*[255]

O esforço de apresentar projetos alternativos não foi consolidado, e a mobilização nacional cada vez mais menos viabilizada. As conquistas nesses últimos 4 anos, restringiram-se a:

- *Prorrogação de validade do concurso P1 até outubro de 2000;*
- *Nomeação de concursados P1;*
- *Redução da escala de pagamento;*
- *Não corte do pagamento dos dias de greve;*
- *Elaboração e envio do Projeto de Lei do Plano de Carreira e Estatuto dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais à Assembléia Legislativa;*
- *Realização de concursos para professores com licenciatura plena, pedagogos, auxiliares de serviços gerais, de secretaria escolar e auxiliar de secretaria;*
- *Autonomia das escolas para (re) compor o calendário letivo, assegurando a participação da comunidade escolar;*
- *Nomeação de professores especialistas e auxiliares de secretaria, aprovados em concurso realizado em 2001;*
- *Homologação do concurso de auxiliar de serviços gerais, em dezembro de 2002*[256].

---

[254] Anexo nº 03
[255] Boletim Informativo: Sind-UTE-Subsede Uberlândia – Gestão Nova Geração – março 2001 – pág. 01.
[256] www.sindutemg.gov.br, acesso em 14-09-2007

Muitos pontos conquistados, apesar de sua importância, representaram a tentativa de aplicação de Lei já existente. Consta no art. 459, § 1º:

> *"O pagamento do salário, qualquer que seja a modalidade do trabalho, não deve ser estipulado por período superior a 1(um) mês, salvo no que concerne a comissões, percentagens e gratificações.*
> *§ 1º: Quando o pagamento houver sido estipulado por mês, deverá ser efetuado, o mais tardar, até o quinto dia útil do mês subseqüente ao vencido (Redação dada pela Lei nº 76=855 de 24/10,1989)".*[257]

A conquista que o sindicato denominou *redução da escola de pagamento* foi aplicada a passos muito lentos. A professora Maria Divina, atuando como professora pública na rede estadual desde 1992, afirmava que: *"O Estado agora depois que o Governo atual entrou*[258] *é que paga no quinto dia útil, o Estado nunca pagou na data certa, pagava sempre no dia 15, dia 20, até passava dois meses depois pra pagar".*[259]

Várias conquistas representam anos de pressões feitas pela categoria via sindicato, para que o Governo, definitivamente, as aplicasse, mas o Sind-UTE proclamou em 1998, uma conquista que efetivamente só aconteceu a partir do Governo Aécio Neves (2007 a 2010).

A elaboração e o envio do projeto de Lei do Plano de Carreira dos Professores fazem parte das prioridades e compromissos que os Governos tanto Federal como Estadual registraram nos Planos Decenais em parceria com organismos nacionais.

O sindicato assim como em 1979, quando de sua criação, como nos dias atuais, continua sendo uma via importante para conscientizar a sociedade das transformações econômicas, políticas e sociais que vêm se processando e suas consequências e como canal que pressiona o Governo para priorizar a Educação e a Valorização do Magistério e, também, evitar as arbitrariedades do Governo em relação aos profissionais que atuam na Educação. Contudo deve tomar cuidado para não repetir a retórica do Governo e dos Organismos Internacionais em suas pautas como se fossem inovações ou conquistas, perdendo, de certa forma, credibilidade junto aos educadores e à comunidade em geral.

---

[257] http://www.jusbrasil.com.br, acesso em 10/05/2010
[258] Está se referindo ao Governo Aécio Neves que atuou no período de 01/01/2007 a 31/03/2010.
[259] Entrevista professora Maria Divina Soares Janini, realizada dia 28/07/2009.

4º Capítulo

Qualidade da Educação: Fala professor....

O Brasil acompanhou o processo de escolarização massiva de grande número da população brasileira, principalmente a partir da segunda metade do século XX. A ampliação da escolarização universal e as reformas de maior ou menor alcance asseguraram a quase totalidade da população acesso a níveis do ensino, por exemplo, o ensino de segundo grau, que até, então, eram reservados a uma minoria, e abriram, potencialmente, as portas para o acesso a níveis superiores. A ampliação do número de vagas estendeu a discussão para a questão da "qualidade" de ensino que é oferecida para todas as crianças e jovens que têm acesso à escola pública, ou seja, não se trata apenas de acesso, mas de sucesso nos bancos escolares.

A preocupação dos Governos em relação à qualidade da educação tem estado manifesta em suas políticas.

O dicionário "Aurélio" define qualidade como o conjunto de propriedades, atributo ou condição das coisas ou das pessoas que as distingue das outras e lhes determina a natureza, superioridade, excelência de alguém ou de algo[260], classificando-o como igual, melhor ou pior; ou então, como o atributo que permite aprovar, aceitar refutar o objeto com base em um padrão de referência.

A expressão "qualidade" em educação, no marco dos sistemas educacionais, admite uma variedade de interpretações dependendo da concepção que se tenha sobre o que esses sistemas devem proporcionar à sociedade. Uma educação com "qualidade" pode significar tanto aquela que possibilita o domínio eficaz dos conteúdos previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais ou nos Planos Curricular de cada escola, como aquela que propicia a aquisição de uma cultura científica ou literária, ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social. A problemática da "qualidade" esteve sempre presente nas questões da Educação e do ensino, mas, nas últimas décadas, tem alcançado centralidade nos debates nos diversos setores da sociedade. Para ENGUITA (1994:95), a discussão sobre a qualidade tem sido meta compartilhada:

> *"Converte-se, em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua*

[260] FERREIRA, Aurélio de Holanda. *Miniaurélio Século XXI: O minidiconário da língua portuguesa.* 5ª Ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. (pág. 608).

> *polissemia, pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses;os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas."*

Neste capítulo, estabeleceremos um diálogo com alguns professores da rede pública (estadual e municipal), sobre a questão da "qualidade" em Educação, o que pensam e esperam do ensino e qual o olhar sobre o sindicato que os representa. O professor Selis Brandão[261], que atua na rede pública desde o ano de 1999, assim caracteriza a questão da qualidade na Educação:

> *"A qualidade na educação ela envolve vários fatores, ela envolve as condições de trabalho, entendeu.. as condições do trabalho do professor, a condição de trabalho ela está relacionada a disponibilidade de equipamento pra uso pedagógico da escola, ela está relacionada, às condições de trabalho do professor, e aí eu to querendo vê... o professor que não tem acesso a uma internet em casa, que não tem computador, não tem uma impressora e ele não tem tempo pra pesquisar, isso tudo vai interferir na qualidade do trabalho, a qualidade do trabalho ela envolve , ela abrange, o entusiasmo do aluno pela escola, ela envolve o acompanhamento da família para com aquele aluno e ela envolve a perspectiva que aquele aluno em relação ao ensino, e acho o que tá acontecendo hoje e que resulta numa não qualidade ou na baixa qualidade do ensino é que, primeiro é que o professor ele tá desestimulado com relação a sua profissão, ele tá desestimulado e eu acho que um dos principais motivos disso, é a questão salarial, essa é uma questão, acho que a outra questão é em relação à sobrecarga de trabalho, quando a pessoa é submetida a uma... a cumprir dois cargos, às vezes dos cargos e meio, às vezes é dois cargos mais fragmentados, né... ele não tem condição de cumprir com sua tarefa de forma decente, de forma plena, né... e isso impacta na qualidade da educação, ele não vai dar uma mesma aula, se ele daria se ele tivesse recebendo um bom salário para cuidar só de um cargo né... mas a qualidade de educação passa por vários casos não é só questão salarial.*

Apesar de o professor Selis considerar de fundamental importância a implementação de políticas educacionais para valorização do professor, com salários que lhe possibilitem atuar em apenas um cargo para melhorar a "qualidade" do ensino oferecido nas escolas, ele tem claro, em sua discussão, que apenas isso não basta. Seus apontamentos revelam a

[261] Entrevista Selis Brandão, professor de Geografia, realizada dia 20/10/2009.

complexidade em tratar do assunto "qualidade", e a escola sozinha talvez tenha muita dificuldade em oferecer essa "qualidade" compartilhada, que tem sentidos tão diversos. A preocupação com a dificuldade que a maioria dos professores enfrenta em ter acesso às tecnologias da informação (computadores e internet) revela os anseios de um professor que está informado com os problemas de seu tempo a com as exigências do Referencial Curricular para a Formação de professores (MEC/INEP, 2000:120) que caracteriza o perfil do professor diante das transformações econômica, política e social: *"(...) Ele (o professor), precisa analisar diferentes materiais, recursos para utilização didática, diversificando as possíveis atividades e potencializado seu uso em situações distintas".*

As Tecnologias da Informação e da Comunicação têm sido alvo de discussões, principalmente no que concerne às potencialidades em torno de sua aplicação na Educação. A nova infraestrutura da Informação e da Comunicação pode contribuir para ampliar ou renovar os cânones tradicionais da produção do conhecimento, levando-se em conta que os meios informáticos oferecem acesso a múltiplas possibilidades de interação, mediação e expressão de sentidos, propiciadas tanto pelos fluxos de informações diversas como pela flexibilidade de exploração. O computador, nesse contexto, configura-se como potencializador para extrapolar as limitações clássicas do modelo preconizado pela Teoria da Informação, baseada na tríade linear emissor-mensagem-receptor. Essa potencialidade rompe com as características centrais dos modelos tradicionais de comunicação de massa. LIMA (2001:53) argumenta que:

> *"enquanto as* ***velhas mídias*** *dos meios de comunicação de massa, rádio, cinema, imprensa e televisão, são consideradas veículos unidirecionais de informação por meio dos quais a mensagem percorre apenas uma direção, do emissor ao receptor, as novas tecnologias propiciam diálogo entre esses dois pólos da comunicação, possibilitando que ambas interfiram na mensagem".* ***(grifos do autor).***

Mesmo considerando que cada receptor, ao receber a mensagem dos meios de comunicação de massa (rádio, cinema, imprensa, televisão etc.), filtra a mensagem, reelabora, conforme seus interesses e, em algumas vezes, o resultado nem sempre tinha sido o desejado pelo emissor, as novas tecnologias como o computador e a internet tiveram (tem) implicações diretas na Educação.

A maioria dos estudantes da rede pública de Uberlândia tem acesso, de alguma forma, a computadores e à internet. As crianças e adolescentes se não têm acesso diretamente em casa, têm na própria escola onde estudam.

O professor se depara com uma realidade de sala de aula em constante transformação, os alunos têm acesso à informações diversas e sobre o mesmo assunto, e para não confundirem informação com conhecimento e capacidade crítica de questioná-los, podendo, muitas vezes, interagir com as informações/mensagens como explica LIMA, o professor deve estar constantemente pesquisando, não somente lendo o que o mercado editorial está lançando, ou o que está sendo estudado nos centros de pesquisas, mas também trabalhar com as ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação. O próprio aluno cobra isso do professor diariamente, pois esta é a sua realidade.

Mas, mesmo considerando hipoteticamente que a maioria dos professores tenham computadores e acesso á internet, disponibilizados a eles como equipamento de uso pedagógico, dificilmente, o professor com carga horária elevada de trabalho, para melhorar seus rendimentos, será capaz de planejar uma aula com a finalidade de desenvolver um aluno crítico, que conheça a realidade e possa agir sobre ela, conseguindo o que o professor Selis chamou de entusiasmo do aluno pela escola e pela aula.

A professora Nice[262] assim define "qualidade" em Educação:

> *"Qualidade na Educação é quando o aluno muda os seus conceitos, quando ele cresce, quando ele vence desafios, quando você percebe que o aluno ta se encontrando, que ele realmente tá tendo resposta pras perguntas dele, sabe....quando eu vejo o entusiasmo do meu aluno, quando ele vem me contar, professora tô fazendo faculdade, eu tô fazendo curso assim..., eu passei, sabe... isso é qualidade, quando você vê alegria nos olhos de seus alunos em aprender, não quando ele é forçado, eu acho que quando ele é forçado isso não é qualidade."*

Existe o currículo formal estabelecido pelo Sistema de ensino, o real que se concretiza entre professor e aluno em sala de aula e representa as influências sofridas pelo aluno, imprevistos acontecem no decorrer do ensino.

Como manter o entusiasmo do aluno, como inseri-lo num currículo que possa possibilitar o seu crescimento pessoal, como deseja a professora Nice? Como formar o Homem autônomo e crítico? Como conseguir que o aluno tenha prazer em ir à escola, e, assim, propiciar que contribuam para a efetivação de uma escola com "qualidade" de ensino?

Não podemos perder de vista que a escola é um local de socialização, que busca adaptar os estudantes a uma sociedade extremamente desigual e excludente, e, dessa forma,

---

[262] Entrevista: Professora Nice Chagas Pavinato, professora de Ciências/Biologia, realizada no dia 06/02/2010.

conformá-los, e que a escola continua sendo o local de transmissão e de reprodução da cultura dominante. Sobre a construção do currículo. APPLE (2006:103) assim o define:

> *"(...) os interesses sociais e econômicos que serviram como o fundamento sobre o qual a maior parte dos elaboradores de currículos agia não eram neutros; nem eram aleatórios. Eles incorporam compromissos para com determinadas estruturas econômicas e políticas educacionais, as quais, quando postas em prática, contribuíam para a desigualdade. As políticas educacionais e culturais, e a visão de como as comunidades deveriam operar, e de quem deveria ter poder, serviram como mecanismos de controle social. Esses mecanismos fizeram pouco para aumentar a eficácia relativa econômica ou cultural dos grupos de pessoas que, ainda hoje, têm pouco poder".*

Apesar de a escola ser uma reprodução das relações sociais da sociedade capitalista, esse processo não acontece de forma mecânica. Segundo o autor, a escola, com base nos currículos explícito (formal) e oculto, produz nos alunos alguns saberes, valores e comportamentos que têm como objetivo prepará-los para o trabalho na sociedade capitalista, e esse processo apresenta contradições e conflitos que interferem no cotidiano escolar e na "qualidade" do ensino/aprendizagem e na interação professor e aluno.

PERRENOUD (2001) caracteriza três currículos que estão em constante disputa no dia-a-dia nas escolas. O currículo formal, que compreende uma cultura "digna" de ser transmitida; o currículo real, que é o currículo desenvolvido na sala de aula, resultado do planejamento do professor com as interferências dos alunos, é o que realmente acontece nas aulas; e o currículo oculto em que figuram as aprendizagens regulares produzidas pela escola e que não constam nos planejamentos. Segundo PERRENOUD (2001:50), não se trata somente de adaptar os indivíduos à vida em sociedade, mas reforçar nos alunos alguns valores/atitudes, como disciplina, o respeito e a necessidade do esforço pessoal.

Nesse sentido, o aluno, na teoria, teria condições de ter contato com vários tipos de currículo, sem hierarquizá-los. Podemos caracterizar o currículo formal como aqueles conteúdos que o aluno "é forçado a aprender" e que a professora Nice entende como "não qualidade de ensino". O currículo formal se constitui no âmbito da educação escolar como um processo institucional de transmissão de conhecimentos e de inclusão de valores socialmente aceitos. Ele passa por uma metodologia genérica de ensino que se fundamenta na passagem de informações de professores para alunos, e um plano de ensino, que se organiza em disciplinas isoladas e divididas simultaneamente. As disciplinas que compõem o currículo são campos ou conhecimentos específicos, delimitados e estanques, que devem ser esgotados por professores

e alunos em prazos convencionalmente estabelecidos, de um semestre, ou um ano. As características principais do currículo formal são a transmissão e a aprendizagem por acumulação de informações obtidas em livros ou processadas por outros meios.

A aplicação do currículo formal não deixa de ser importante, uma vez que ainda não logramos transformar os sistemas de avaliação pós ensino fundamental e médio, seja para ingressar num ensino profissional técnico, universidade ou para conseguir um emprego. Todavia também é complexo a escola e seus profissionais manterem um discurso de que a escola irá formar para o mercado de trabalho ou para ingresso na Universidade, o que não condiz com a realidade da maioria dos estudantes e que contribui para falta de "entusiasmo do aluno" perante a escola. O professor Selis[263] assim expõe o discurso da escola:

> *"Eu acho que existe no momento atual uma grande confusão, porque aparentemente a escola ela tem ou ela passa uma ideia que a Educação ela ta voltada para o trabalho, os pais transmitem essa mensagem, que o filho tem que ir pra escola para preparar para ir para o trabalho, mas, na verdade, nós professores também, mas, na verdade isso só tá na fala, na prática nós não conseguimos fazer isso enquanto professores, né....na prática a escola não consegue dar uma educação voltada para o trabalho...eu acho que existe uma confusão geral pelo seguinte, Harley, a escola, os pais, a sociedade em geral, vendem a ideia que o aluno tem que ir pra escola pra ele ir para o mercado de trabalho, a escola vende a ideia de que o aluno será preparado para o mercado de trabalho, só que os próprios professores não conseguem discutir o mercado de trabalho, não conseguem, muitas vezes, entender realmente o que é esse mercado de trabalho, né..., o que é esse mercado de trabalho? é eu contribuir para o aluno formar um cidadão, é concluir o ensino médio, depois trilhar a carreira na universidade? É preparar para o mercado de trabalho, é eu trabalhar as potencialidades do aluno para que ele consiga fazer a leitura da sociedade, do lugar onde ele vive, da economia, fazer leitura de seu país, para que ele tenha condições de inserir efetivamente no mercado de trabalho".*

A falta de entusiasmo do aluno está ligada também à falta de perspectiva dos alunos. A sociedade é competitiva, e o êxito ou fracasso é responsabilidade individual do ponto de vista da mídia e dos empresários. Mas não só esses dois setores reproduzem essa lógica do fracasso, a escola também a reproduz, quando apresenta em seus discursos, a ideologia de Educação voltada para o trabalho e trabalho entendido como trabalho formal (aquele com carteira de trabalho assinada), e como profissões que a mídia, em geral, elege como profissões do futuro e de sucesso e que vão garantir, de certa forma, estabilidade econômica. Apesar de

[263] Entrevista: Professor Selis Brandão, professor de Geografia, realizada dia 20/10/2009.

muitos profissionais saberem como é complexa a medição em termos de "qualidade" de ensino, podem ser levados a contribuir para a reprodução desse discurso. A professora Mara Rubia[264] expõe a complexidade de se conseguir uma Educação com "qualidade":

> *"Essa qualidade de ensino é uma ponta do iceberg tão grande que tem por trás, que todo mundo foca, tem uma propaganda linda na área da Educação e acho que não é a Educação só, que muda nada sozinha, a sociedade está por trás, a história de vida de todo mundo, de uma família desestruturada, que também não teve oportunidade de estudar, tem que trabalhar, enfiar o menino na escola, nem sabe o que cobrar daquele menino depois, é de uma família que tem que trabalhar o dia inteiro, e que acha melhor dar um celular pro menino, do que..... e não sabe, não sabe olhar um caderno, não tem noção do que é aquilo, e aí essa qualidade da Educação ela perpassa por isso tudo, porque a pessoa chega ali, porque a função social da escola mudou muito, a família também, normalmente, não tem dinheiro pro lazer....essa qualidade de ensino é muito mais sério...tem que melhorar o salário do professor... não adianta somente melhorar a estrutura da escola. As escolas em que trabalho tem laboratórios de informática maravilhosos, mas não é isso que vai melhorar a qualidade do ensino, a coisa tá muito além disso, vai além do que é a proposta do governo para resolver a questão do ensino."*

Tanto o professor Selis como a professora Mara reconhecem a complexidade de se praticar a Educação com "qualidade" promulgada por pais, alunos, Governo e empresários.

Pais e alunos relacionam a Educação e o nível de escolaridade com o sucesso que a pessoa pode conquistar ao longo da sua vida. O Governo, empresários e a propaganda em torno da Educação enchem de esperança e expectativa milhares de crianças e jovens que estão na escola e que, muitas vezes, acreditam e esperam realmente ter uma vida melhor, por meio da escolarização e que, assim, conseguirá o fim do desemprego e, consequentemente, a ascensão financeira.

Diferentemente da propaganda em torno da educação, dos discursos empresariais e do governo, os professores, apesar de reconhecer as dificuldades econômicas e de conseguir conciliar tempo e dedicação aos filhos, refletindo diretamente no aprendizado em sala de aula, percebem que a instituição escolar não é uma ilha e é determinada por aspectos econômicos, sociais e políticos que estão inseridos na sociedade capitalista, que sempre dificultou a mobilidade social apesar dos discursos contrários.

Quando a professora Mara cita que os *pais têm que trabalharem e enfia o menino na escola*, ela esta apontando as dificuldades que as famílias têm de contribuir para a Educação

[264] Entrevista: professora Mara Rubia, professora de Português, realizada dia 01/12/2009.

formal[265] de seus filhos, por terem que trabalhar, geralmente pai e mãe, ou todos adultos que moram com a criança ou adolescente, não ficando nenhum responsável por orientar esse estudante nos horários extrasala.

As inovações tecnológicas empregadas na maioria dos setores produtivos transformaram a economia[266], mas afetaram toda a sociedade, como, por exemplo, as relações familiares. Contraditoriamente, enquanto o emprego de tecnologia tem possibilitado o aumento da produção num menor espaço de tempo, os trabalhadores necessitam dedicar mais horas/trabalho, para tentar suprir as necessidades básicas da família, e trocam o afeto e atenção necessários à formação da criança e do adolescente por bens materiais, como o celular, por exemplo. É nesse sentido que ela assevera que a função social da escola mudou, e, em certa medida, a do professor também, e isso tem se apresentado como um desafio para os docentes diante das condições de trabalho que eles de deparam. Se a centralidade da escola, no passado, era ensinar "ler, escrever e contar", hoje, essa instituição está voltada para múltiplas linguagens. O tradicional papel do ensino, o de transmitir conhecimento, é visto como defasado, pois a escola deve priorizar o desenvolvimento de competências profissionais e sociais que possibilitem estudante, futuro trabalhador, maior adequação às mudanças introduzidas pelo mercado. Ao professor é dada a tarefa de socializar o aluno, administrar conflitos, conhecer a realidade social dele, estar sempre informado sobre as pesquisas em sua área de conhecimento e sempre estar se qualificando. Além dessas habilidades/competências o professor, atualmente, convive com uma carga horária alta em decorrência dos baixos salários. São todos esses aspectos que envolvem, na visão da professora, a questão da "qualidade" da Educação.

Em depoimento, o professor Nivado[267], quando se refere à "qualidade" na Educação, vai além dos aspectos de formação para o mercado de trabalho:

> *"Qualidade de Educação não é o cara ir lá fazer um curso de computação, aprender digitar mais ou menos e ir trabalhar no Call Center, essas pessoas {os empresários}, pra mim eles estão alienando as pessoas {estudantes},*

---

[265] Chama-se Educação formal a que é ministrada constituindo parte do Sistema de Educação oficialmente reconhecido, com estrutura e organização pelos organismos competentes e cujos produtos (aprendizagem ou desempenhos alcançados pelo aluno) são verificados por meio de avaliação e legitimados por diplomas ou certificados.

[266] Para saber sobre as transformações que o emprego da tecnologia propiciaram a partir da metade do século XX, ver: BASTOS, E.M.C. *Ciência, Tecnologia e Indústria no Brasil dos anos oitenta – O colapso das Políticas Estruturantes.* 1994. 380 fls. Tese)Doutorado em Economia). Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas, 1994. – COUTINHO, L.G. *A terceira revolução industrial e tecnológica.* In: Revista Economia e Sociedade, nº 1, ano 1998, Campinas-SP.

[267] Entrevista: Nivaldo Cecílio Moura, professor de Geografia, entrevista realizada dia 02/08/2009.

> *pra pessoa ter um mínimo de conhecimento para poder atender um telefone falar "alô, tudo bem, o que o senhor deseja", só isso. Isso não é o cara {estudante} ter um grau de instrução, pra mim, o cara ter um grau de instrução, o adolescente, é ele ter condições de refletir quando ele ver um político na televisão, de perceber que esse político tá mentido, esse cara não vai ser bom político, esse político não vai ser uma boa coisa para nós, pra ele assistirem um vídeo, um filme e falar assim, olha isso aí é mentira, para eles assistirem aquele BBB*[268] *e falar assim, aquilo ali não tá certo, esses valores distorcidos. Eles {os empresários} querem que o aluno tenha qualificação pra trabalhar na empresa deles, mas pergunta se eles vão pôr lá no primeiro escalão, as pessoas que vão trabalhar no primeiro escalão que vão decidir o futuro da indústria dele, aplicação de capital, pergunta se ele vai colocar alguém que ele capacitou em parceria com a escola pública".*

O professor Nivaldo está fazendo uma crítica às parcerias que vêm sendo incentivadas pelo poder público, especificamente, as que ocorrem entre empresas e escolas, como uma das formas para inserir o estudante no mercado de trabalho. O professor não tem uma visão produtivista da escola, ou seja, ele não pensa a escola como preparação de estudantes ao mercado de trabalho, pelo menos, para ele, esse não é o foco principal. A visão produtivista ressalta que a função da escola é inserir estudantes, futuros trabalhadores, na divisão social do trabalho. O estudante, nessa perspectiva, é visto como potencial para a produção que deve se esforçar em buscar a capacitação que o insira no mundo produtivo. Essa visão ganhou mais ênfase a partir da mudanças na organização do mundo do trabalho, decorrentes da reestruturação produtiva, dessa forma, tem-se tornado consenso que o trabalho, diante dos processo reestruturado, demanda um nível de conhecimento mais complexo que nos padrões anteriores, partindo daí a necessidade de investir na base de qualificação do trabalhador tanto no interior dos sistemas produtivos, quanto no interior do sistema escolar. À escola ficaria a função que requer uma formação em longo prazo, desenvolvendo diferentes habilidades cognitivas, como capacidade de abstração, raciocínio lógico, além de variadas habilidades comportamentais, como autocontrole, autonomia,criatividade, espírito de grupo etc. Todavia a exigência pelo aumento no nível de qualificação dos trabalhadores para conseguirem emprego, torna-se necessária para intensificar a seletividades no processo de qualificação. Segundo GOHN (2000:93) é nesse contexto que as políticas de parceria entre escola e empresa ganham legitimidade e se consolidam:

---

[268] *Big Brother* Brasil (BBB) é um *reality show* feito pela produtora de televisão Endemol, e é apresentado no Brasil pela Rede Globo de televisão.

> *"Trata-se de um conjunto heterogêneo de entidades compostos de organizações, associações comunitárias e filantrópicas ou caritativas, alguns tipos específicos de movimentos sociais, fundações, cooperativas, e até algumas empresas autodenominadas como cidadãs".*

Na visão do professor Nivaldo, as parcerias que são feitas entre empresas e escola pública contribuem para manter o *status quo*, não transformam a sociedade em prol da coletividade, pelo contrário, concorrem para formar homens e mulheres alienados, que não vão ao "combate" para lutar por seus direitos e não conseguem promover o debate político. Ao mesmo tempo em que as empresas ganham com essa força de trabalho barata e pouco qualificada, promovem também o desmantelamento de movimentos sociais contestatórios. A crítica do professor Nivaldo, em certa medida vai, ao encontro das análises feita por GOHN (2000:94) em relação à atuação de empresas em parceria com as escola[269], mas ela apresenta algumas contradições. A atuação de empresas autodenominadas cidadãs, ONGs etc., têm colaborado também como:

> *(...)" fonte de criatividade e de aprendizagem de espaço público coletivos no que diz respeito a questões referentes à raça, etnia, direitos humanos, defesa do meio ambiente e métodos alternativos de geração de renda, por outro lado, esse segmento ganhou espaço nos anos 1990 porque passou a desempenhar papel de intermediação entre o Estado e a sociedade antes ocupado por movimentos sociais e sindicais combativos".*

Nesse sentido, as parcerias, quando abrem espaço para a promoção de discussões que são importantes diante da heterogeneidade que é a sociedade, podem ser um lugar fértil para lutar pelos direitos sociais e políticos que o professor Nivaldo reivindica, mas não se pode perder de vista o controle ideológico que essas empresas podem vir a exercer sobre os estudantes, estabelecendo a ideia, por exemplo, de fracasso ou sucesso, no próprio estudante, e não informando que é algo inerente à sociedade capitalista que fomenta a competitividade e somente alguns terão sucesso econômico.

Outro fator impede uma Educação de "qualidade" pois, para o professor Nivaldo[270]:

---

[269] Segundo SILVA, as transformações de gestão do setor produtivo atual incidem tanto nas condições materiais de trabalho quanto nos aspectos subjetivos em busca da produção de um "*novo perfil de trabalhador"* Para saber sobre as relações estabelecidas em parceira empresa/escola, ver: SILVA, M. Vieira. *Empresa e Escola: discurso da sedução a uma relação complexa.* 2001. 231 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

[270] Entrevista: Nivaldo Cecílio Moura, professor de Geografia, realizada dia 02/08/2009.

> *"Nem todo mundo tem o dom, ele não gosta, porque com um salário desse que nós estamos recebendo e a facilidade que o pessoal vai ali e forma, qualquer um ta dando aula, o cara fala assim: eu vou passar quatro anos fazendo faculdade à distância, ou de qualquer jeito, porque hoje qualquer um forma dependendo da área ele forma de qualquer jeito, então, o cara fala, seu eu for trabalhar naquele supermercado, vou trabalhar o dia inteiro, eu vou ganhar isso, pra ganhar isso eu vou dar aula, quer dizer, o salário nosso é comparado com uma pessoa que trabalha num caixa de supermercado, que trabalha por exemplo, como repositor. Nós estamos ganhando menos que um pedreiro, nos estamos ganhando salário mínimo, pra ganhar salário mínimo, qualquer um dá aula. ele pensa, eu não tenho qualificação nenhuma, então eu faço um faculdade de qualquer jeito, a distância, e entra na sala de aula, pra ele tá bom, porque, se ele não tivesse ali, ele estaria ganhando isso também, em outro serviço, e as pessoas não tem preocupação nenhuma, e ai que tá o problema, por que? ele formou de qualquer jeito, nós sabemos que isso acontece, ele é totalmente alienado politicamente, individualista, egoísta, porque se tiver uma greve, ele fala eu?! não vou entrar nessa não, deixa que eles entrem".*

O professor, em sua fala, revela a preocupação com a "qualidade" das aulas ministradas relacionando-a não só com a baixa remuneração da categoria, mas também á forma como muito profissionais se graduaram. Segundo sua visão, se alguns cursos em algumas faculdades para formação de profissionais ligados à Educação, não exigem ou não cumprem a lei vigente quanto à grade curricular, aulas presenciais, materiais necessários às atividades, ou seja, se o estudante não precisa dedicar-se á pesquisa efetivamente, não se exige desse futuro profissional "fôlego" para concluir o curso, isso teria reflexo diretamente em sala de aula com os alunos. Faculdades que não têm compromisso social, não têm compromisso com a formação de seus estudantes atraem um público que não tem também compromisso com a Educação e que vê a escola como um lugar em que se "trabalha" realmente apenas quatro horas por dia e que não precisa haver planejamento e estudo. para o professor Nivaldo, esse processo, de certa forma, legitima a baixa remuneração dos professores.

A Educação à Distância (EaD) tem sido objeto de vários estudos e discussões[271] principalmente devido ao fato de permitir que qualquer estudante pode, quando desejar, acessar a internet e ter acesso a informações, cursos, treinamentos e formação de maneira geral. O debate se divide entre os que defendem o EaD, preocupando-se com a necessidade de

---

[271] Para saber sobre Educação a Distância, ver: MARQUES, E. de Medeiros. A educação à distância que era, o que é e o que poderá ser. In: CLEBSCH, Júlio (org). *Educação 2008.* Curitiba: Humana editorial, 2008. – ROSINI, A. Marco. *As novas tecnologias da informação e a educação à distância.* São Paulo: Thomson, 2007. – LIBÂNEO, J. Carlos; OLIVEIRA, J. Ferreira; TOSCHI, M. Seabra. *Educação Escolar: Políticas, estrutura e organização. 3º Ed.* São Paulo: Cortez, 2007. - BELLONI, M. Luiz. *Educação à Distância*. Campinas: Autores Associados, 1999.

se formar grande contingente de professores brasileiros que não têm formação superior e que, dificilmente, a conseguiriam, pela dificuldade de acesso a cursos universitários, e os opositores dessa modalidade de ensino que argumentam que, os cursos presenciais de graduação de profissionais da Educação, já existem lacunas e problemas e que a "qualidade" dos cursos EaD seriam piores, pois a maior carga de atribuições e compromissos são cumpridos em ambientes virtuais de aprendizagem.

Para definir a Educação á distância, SOARES (2003:07) adota os seguintes conceitos, segundo os quais esta prática educativa é o processo em que:

> *a)existe total separação entre o professor e o aluno durante a maioria do tempo em que durar o processo de ensino e aprendizagem; b) faz-se uso de recursos tecnológicos (educação media) para unir o professor (instrutor) a seus alunos, os alunos entre si, e para transportar informações e conteúdos didáticos; c) garante-se a existência de comunicação de duas mãos, entre professor e aluno; d) transfere-se o controle do processo de aprendizagem basicamente para os próprios alunos. Entre os recursos tecnológicos utilizáveis, podem ser contabilizados: a troca de e-mail, os fóruns eletrônicos, os boletins eletrônicos, os chats, os vídeos ou as teleconferências, entre outros"*

A preocupação do professor Nivado é pertinente e sugere a necessidade de se debater a questão para pressionar o governo para estabelecer mecanismos mais rígidos para barrar a expansão de faculdades que almejam apenas crescer no mercado e que não tenham uma visão educacional responsável.

O momento atual é favorável à ampliação dos cursos à distância por vários motivos: O aumento da demanda por formação ou qualificação; a multiplicação de meios técnicos capazes de garantir materialmente a efetivação desse tipo de educação; o estabelecimento de uma cultura que já não vê com muito estranhamento e estabelecimento de situações de interação envolvendo pessoas situadas em contextos locais distintos. Além disso, a Lei 9394/96, ou seja, a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional, dedica-lhe, pela primeira vez, na legislação educacional brasileira, além de várias menções, um artigo específico, art. 80, que estipula: *O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a vinculação de programas de ensino á distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada*[272]*".*

[272] www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm, acesso em 14/10/2008 .

Atribuir aos estudantes de cursos EaD adjetivos como *alienado politicamente, individualista, egoísta*, principalmente quando essas características estão ligadas ao não engajamento em greves, apresenta-se como um exercício perigoso e equivocado. São vários motivos que levam à não participação em movimentos sociais, como por exemplo, medo de represálias por parte de direções de escolas, corte nos pagamentos dos salários e por não acreditar na força do sindicato atualmente. Essas características apontadas pelo professor Nivaldo não são fruto de quem participa de cursos EaD e nem exclusividade de estudantes dessa modalidade de ensino que são fruto da própria lógica do sistema capitalista.

A professora Liliane[273] coloca sua visão em relação ao sindicato da seguinte forma:

> *"O sindicato, o que eu vejo enquanto....eu sou o lado fraco da coisa, assim quando eu entrei eu era contratada, hoje eu faço parte da Lei 100[274], então, eu vejo que o discurso do sindicato é para os efetivos, e aquele professor contratado, ele fica à margem. O sindicato fala a língua dos efetivos, entendeu.... assim... a diretora do sindicato foi na escola e ela foi extremamente rude, ela foi falar de reposição de aula, ou carga horária, e assim.., reposição é uma negociação, é uma votação pelo grupo, independente de quem entrou em greve ou não, e aí ela veio com uma resposta mais ríspida ainda, que quem tinha que decidir era quem estava de greve, não o grupo, entendeu... quem não estava de greve vai ter que repor também, na verdade, quem não estava de greve acabou levando tinta, pois quem não fez greve tinha que ir para escola, ficar lá cumprindo horário e depois vai repor. Mas eu não entrei de greve porque eu achei que a gente tinha decidido uma coisa, que ia entrar na segunda-feira e na quarta é minha folga, a diretora do sindicato foi na escola, e aí buzinou na cabeça de todo mundo, e aí resolveram entrar e aí eu fiquei sabendo na quinta-feira que eu tinha que voltar na escola, me ligaram e falaram que eu não precisava voltar, então, não concordei com aquilo, acho que isso deve ser uma coisa pensada, pra mim, essa greve foi eleitoreira, eles falam que conseguiram negociação com o governo, mas isso o Governo já havia falado que ia negociar muito antes de deflagrar a greve. Eu acho se realmente quisessem ter um movimento sério, teria que ter acontecido em novembro do ano passado {2009}, antes do Aécio sair, antes... entendeu... esperar o cara sair para deflagrar a greve. (...) O sindicato não consegue mobilizar como ele conseguia, vou te falar assim, essa direção que está no sindicato atualmente, na época do Neivaldo, ele tinha pelo mentos trato para falar com as pessoas, mesmo aquelas que não era de acordo com suas posições, ele tinha respeito, Essa direção que ser impositiva, e a gente quando é impositiva a gente não consegue nada. Discurso político não é você sair brigando no tapa, é você saber a arte de barganhar, dialogar.*

---

[273] Entrevista: Liliane Barbosa Eugênio, professora de História, realizada em 15/05/2010.

[274] Trata-se do projeto de Lei Complementar (PLC) 27/07, que deu origem à Lei Complementar nº 100. Entre outras medidas, a Lei efetivou cerca de 90 mil servidores estaduais designados, cerca de 90% da Educação.

A professora Liliane faz parte da geração nova de professora tem 31 anos e começou a atuar no ano de 2003. Pelo seu depoimento, preocupa-se com a formação de seus alunos e continua investindo em sua formação como professora. Concluiu sua graduação na Universidade Federal de Uberlândia e está preocupada com o posicionamento político dos professores em sala de aula. No entanto ela não participou do movimento grevista promovido pelo Sind-UTE neste ano de 2010. Por quê? Ela não fez sua graduação em História módulo EaD e, contudo, não se sentiu à vontade para participar do movimento. Percebemos que o não engajamento no movimento, no forma de greve, vai muito além do individualismo. A professora Liliane não demonstra um compromisso político sindical ou político partidário, mas tem uma militância que podemos chamar de "pedagógica". Ela aponta, com bastante ênfase, as dificuldades do sindicato em manter um diálogo claro com os professores e não conseguir tratar com traquejo os docentes que são um grupo heterogêneo, composto por efetivos, efetivados, contratados, profissionais experientes e iniciantes. Para ela, o sindicato encontrará mais dificuldades, porque seus dirigentes não conseguem estabelecer uma comunicação "saudável" com os professores que possuem ideologias contrárias á da dos dirigentes sindicais, e os conflitos se transformam em descrédito dos professores em relação ao sindicato. Talvez esse seja um dos desafios que o sindicato que representa os profissionais da Educação terá de enfrentar: a formação de dirigentes preparados para lidar com trabalhadores com posições ideológicas diversas e estabelecer uma comunicação clara e democrática para construir um movimento sindical forte e transparente.

A professora Edna[275] declara que as dificuldades que o sindicato encontra hoje para mobilizar a categoria estão ligadas às concepções que a sociedade tem em relação às políticas implementadas pelo Governo, que se aderem à lógica capitalista de produção:

> *"Eu já vejo a questão da estrutura mesmo, mudança na sociedade, com as políticas neoliberais. Hoje em dia, talvez a greve não seja mais o caminho, não só para os profissionais da Educação, mas para diversas outras áreas, não tem sido o caminho. A partir do momento que a gente percebe que o capital tá tão introjetado, né, na sociedade que aderiu ao neoliberalismo, aos princípios neoliberais, tem feito com que realmente seja.... a situação é muito mais complexa. Os sindicatos, hoje, a gente fala,o sindicato não é atuante, mas esse modelo de sindicato também ele não vai ser atuante, não vai conseguir mais, com a nova conjuntura que nós temos na sociedade aí, permeadas por essas políticas, infelizmente tem que achar uma outra forma de reivindicação, e os professores tem consciência disso, ele tem consciência que a via não é mais a via pela greve e nem por meio do*

[275] Entrevista: Edna Alves Pereira Medeiros, professora de História, realizada em 08/11/2009.

> *sindicato, tem que arrumar uma alternativa, eu creio que talvez, com o passar dos anos, essa alternativa venha aparecer, mas por enquanto, não sei qual, mas acredito que via sindical ou greve não mais".*

Em relação à "qualidade" de ensino, ela a define da seguinte forma:

> *"A mídia coloca como se a Educação, por um lado, eles colocam a deficiência, defasagem da Educação comparado a outros países de primeiro mundo e o outro ponto é a questão de que as escolas no caso tem que estar se adequando às necessidades do mercado de trabalho que realmente a Educação está voltada literalmente para o mercado de trabalho. Agora qualidade pra mim não é esse tipo de qualidade voltada para o mercado de trabalho, pelo menos não é o principal. Qualidade de Educação pra mim perpassa um outro viés, totalmente distinto, porque tem a formação humana mesmo do ser humano, eu acredito que, o discurso coloca, como deve ser um cidadão, consciente, crítico, mas não é isso que a gente vê, a gente vê na Educação pública hoje em dia é completamente uma defasagem a tal ponto em termos intelectuais mesmo, que é complexo a gente ta pontuando, mas esse tipo de qualidade que eles discursam, mídia, empresários, Governo, não é o que deveria ser na prática. O modelo de escola que temos hoje não condiz com o modelo de sociedade que nós temos. O modelo esta se enquadrando conforme modelos ditado pelos organismos internacionais e não com a realidade de nossos alunos, com as diretrizes que são impostas pelas políticas públicas, e, aí sim, a Educação ta enquadrada, nesse critério. Mas em termos de humanidade, em termos de conhecimento que realmente o aluno tem que ter para transformar essa sociedade, esse aí fica em defasagem. Os valores éticos, morais, os princípios que realmente deveria pautar dentro de uma sociedade a gente percebe que não estão condizendo com a realidade, então tá uma precariedade em termos educacionais, como de conhecimento cientifico, quanto nos valores."*

Pelo diálogo com a professor Edna, percebemos que a hegemonia do que ela denominou neoliberalismo, vamos tratar apenas como liberalismo, tem intensificado sua insegurança, preocupações e insatisfações desde as condições de vida das pessoas, às do trabalho que realiza na escola pública, tendo como consequência o desmantelamento do sindicato e a baixa "qualidade" do ensino. Ela entende que a escola, apesar de compartilhar com o discurso do liberalismo alinhado à organismos internacionais, elegendo a escola como formadora de força de trabalho para o mercado, não está conseguindo atingir esse objetivo, por isso, o termo que ela usa *defasagem científica".* Mas, ao mesmo tempo, alguns valores reforçados pelo discurso liberal como empregabilidade, produtividades, competição, individualismo, estão tão introjetados no pensamento corrente dos pais, alunos e comunidade em geral, reforçando a ideia que cada individuo se tornará o único responsável pelo seu destino, em decorrência das opções certas ou erradas que fizerem, que dificultam tanto o trabalho dos professores, como enfraquecendo o sindicato, que não consegue apoio de outras instâncias.

Nesse sentido, o liberalismo[276] não se enquadra apenas como um sistema econômico, mas como um complexo processo de construção hegemônica, o qual, para se manter, busca construir consenso, por meio de discursos, da busca de produtividade e da equidade social, com a ideia de resolver os problemas sociais, utilizando ajustes políticos e econômicos vinculados às suas diretrizes. Nessa perspectiva, a educação não está isenta dos reflexos desse modelo, uma vez que ela faz parte de um complexo de relações econômicas, políticas, sociais e culturais. Segundo GENTILLI (1996:06), a capacidade de funcionamento do liberalismo é determinada como:

> *"Uma estratégia de poder que se implementa em dois sentidos articulados: por uma lado, através de um conjunto razoavelmente regular de reformas concretas o plano econômico, político, jurídico, educacional etc. e, por outro lado, através de uma série de estratégias culturais orientadas a impor novos diagnósticos acerca da crise e construir novos significados sociais a partir dos quais legitimam as reformas neoliberais como sendo as únicas que podem (e devem) ser aplicadas no atual contexto histórico de nossas sociedades".*

A professora Edna percebe "na pele" essa abrangência do Liberalismo de que trata GENTILLI. Os conflitos que se estabelecem na escola são as concepções de escola pública e de cidadania. A ideologia hegemônica considera como valores positivos e naturais a desigualdade, o mérito individual, a concorrência e a competição. Logo, cidadania deve pressupor tais valores. Nas palavras de GENTILLI (1996), o modelo de homem neoliberal é o do "*cidadão privatizado*", o consumidor. Esse conjunto de fatores contribuiu para que o conceito de cidadania passe a consistir na forma de ser, cujos valores são adequados à lógica de mercado num contexto que leva à ausência de reivindicações ou ao enfraquecimento de movimentos contestatórios.

É por esses motivos que a professora Edna não acredita que a escola irá transformar ou resolver os problemas sociais que a sociedade capitalista engendra. O Sistema educacional cria currículos que pretendem serem flexíveis, mas, na verdade, são rígidos, porque têm que

---

[276] Para saber sobre as influências das políticas denominadas neoliberais na Educação, ver: - OLIVEIRA, E. .M. *Educação e Neoliberalismo: A Educação brasileira frente às políticas neoliberais*. Monte Carmelo: Cadernos da FUCAM, 2002. – GENTILLI, P. (org). *Escola S.A: Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 1996 – CORREA, V. *Formação da consciência política do professor, em tempos de globalização e neoliberalismo.* 1999. 263 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1999. – FRIGOTTO, G. *Educação e a crise do capitalismo real.* São Paulo: Cortez, 1995. – GENTILLI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: GRIGOTTO, G. (org). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* Petrópolis-RJ: Vozes, 1998.

cumprir conteúdos que serão cobrados dos estudantes, sejam para ingressar em algum curso ou conseguir trabalho, mas, contraditoriamente, o mercado não consegue atender a toda a demanda. Dessa forma, muitos jovens não irão mesmo encontrar o emprego de seus sonhos, pois a mídia colabora para criar-lhes expectativas em relação a algumas profissões que são eleitas como as melhores, saem frustrados, porque acreditam que a culpa está na sua falta de dedicação aos estudos, e, ao mesmo tempo, a escola está se distanciando cada vez mais da realidade desses jovens, pois não consegue apresentar currículos inseridos na realidade social e cultural do aluno.

Por sua vez, a professora não é capaz de apontar caminhos, mais sua fala expõe que os valores liberais que se tornaram hegemônicos e estão constantemente difundidos pela *mídia*, Governo e empresários e também pela escola, estão contribuindo para a deteriorização do ensino e para a sobrecarga de trabalho dos professores. Tudo faz parte de uma engrenagem que forçará o sindicato a encontrar outras formas de atuação para existir como instituição que representa a categoria. Os professores não conquistam o apoio da comunidade para mobilizar em prol da Educação de "qualidade", e nem conseguem discutir com a categoria os mecanismos que são criados para impossibilitar o diálogo entre os professores no interior da escola, impedindo a coesão do grupo.

Nessa perspectiva a maioria dos professores, segundo depoimento da professora Edna, não acreditam mais na atuação e força do sindicato. Os salários dos professores estão baixos, mais eles não conseguem reverter a situação, pois estão desvalorizados e desacreditados perante a sociedade de forma geral. Isso contribui para que os professores trabalhem dois ou até três cargos para melhorar a renda, o que se reflete direto na "qualidade" de ensino ministrada nas escolas. Sem tempo para planejar adequadamente seu trabalho, a maioria dos professores não promovem o debate entre os alunos sobre as questões que envolvem o conceito de cidadania e de escola pública, fundada nos ideais de solidariedade, de trabalho coletivo e a necessidade da busca de projetos alternativos para solucionar os problemas de sua realidade social e, assim, reproduzem, de forma mecânica, os currículos formais e rígidos que nada tem a ver com a realidade do estudante e que na maioria dos casos, não irá inseri-lo na sociedade do emprego dos sonhos e nem na sociedade do consumo que a *mídia,* em geral reforça.

Dessa forma, quem organiza o processo de trabalho docente é o próprio Governo como empregador do professor. O professor não conquista sua autonomia. De um lado, determinando as condições de trabalho (prédios, sala de aula, baixos salários que obrigam os

professores a jornadas intensas de trabalho em várias escolar etc.). Por outro lado, determinando, também, a forma específica de organização do processo de trabalho, por meio das relações de poder e controle que exerce no seu interior e sobre a escola, mediante o mecanismo de coerção, como as avaliações (se cumpriu ou não todo o currículo formal) e a falta de tempo e espaço coletivo de discussão e decisão sobre a prática pedagógica.

Esse processo desencadeia entre os professores um sentimento de impotência diante das situações vividas no dia a dia da escola, levando-os a falta de entusiasmo quanto à execução de seu trabalho e ao mesmo tempo, provocando um sentimento de falta de orgulho em relação à profissão que tem impactos diretos na "qualidade" das aulas ministradas.

O processo é paradoxal, ao mesmo tempo em que os discursos de várias instâncias, seja governamental ou empresarial, enaltecem o valor da Educação, os professores sentem que estão sendo cada vez mais desvalorizados profissionalmente.

A escola não é capaz de dar respostas para os problemas sociais e econômicos de que tanto é cobrada, e menos atrativa está sendo a profissão. Segundo pesquisa encomendada pela Fundação Victor Civita (FVC) à Fundação Carlos Chagas (FCC), alguns dados indicam esse problema: *"apenas 2% dos estudantes do Ensino Médio têm como primeira opção no vestibular graduação diretamente relacionada à atuação em sala de aula, Pedagogia ou alguma licenciatura"*[277].

Para professora Romilda[278], os problemas educacionais vão muito além da falta material pedagógico (livros, computadores, material de multimídia, cadernos), esse problema há muito já foi superado nas escolas por onde ela passou:

> *"As condições de trabalho, as escolas têm computadores para todo lado, tem laboratório de informática, têm globo, têm todo tipo de material, livro didático, têm recursos, se o menino não tem caderno, vai lá na secretaria, tem cadernos para os meninos né,,, pelo menos de 1ª a 4ª série, mas em que está ligada a falta de entusiasmo do professor, que acaba, muita vezes, resultando na baixa qualidade de ensino, é a desvalorização profissional e*

---

[277] Revista Nova Escola. *Ser professor: uma escolha para poucos.* Edição 229. Jan/fev. 2010.
Para entender as razões da baixa atratividade da carreira docente, a Fundação Carlos Chagas contou com o apoio do Instituto Unibanco e do Itaú BBA e com grupos de discussões organizados sob a coordenação de Barnardete Gatti. Apesar de reconhecerem a importância do professor, os jovens pesquisados afirmam que a profissão é desvalorizada socialmente, mal remunerada e com rotina desgastante. O Brasil já experimenta as consequências do baixo interesse pela docência. Segundo estimativa do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa do ensino fundamental, divulgada pela Revista Nova Escola, o *déficit* de professores com formação adequada à área que lecionam chega a 710 mil. E não se trata de falta de vagas. Segundo a coordenadora da pesquisa, a queda de procura tem sido imensa. Entre 2001 e 2006, houve o crescimento de 65% no número de cursos de licenciatura. As matrículas, porém, se expandiram apenas 39%.

[278] Entrevista: Romilda Aparecida Cardoso, professora 1º ao 5º ano, graduação em História, realizada dia 15/06/2009.

> *social, que eu acho... menino não tem limites, vem pra escola, o professor tem que abarcar tudo, a criança desestruturada em casa, vai para escola, faz falta de educação com o professor, não tem respeito, você convive com isso, não tem respeito nenhum com o professor, o salário né não ajuda, hoje em dia nós temos que continuar estudando, porque antigamente não, você fazia o magistério, já tava ótimo, ia dar aula, né tava tranquilo. Hoje em dia não, o Governo não aceita mais professor apenas com magistério, tem que ter um curso superior, você tem que estudar o resto da vida. Então você chega na escola para dá aula, e aí você encontra essa dificuldade com o aluno que não quer nada, parece que não quer nada mesmo, que os pais não nem aí também, não ajudam, o aluno chega na sala de aula não quer nada, o salário do professor em defasam. E o cansaço a que estão submetidos os professores. Imagina, trabalhar um turno não é fácil diante dessa realidade que é a sala de aula, mas você tem tempo para descansar, preparar uma boa aula, agora dois períodos em sala de sula, que tempo ele tem para planejar. E aí as exigências aumentam, mas não tem incentivo para continuar estudar, mesmo assim, eu estou na luta. O professor já trabalha um, dois cargos para melhorar sua renda, como ele terá condições de pagar um curso, e se tem condições de pagar, que horas terá disponível para fazer esses cursos e estudar".*

Quando perguntada sobre seu sentimento em ser professora, a professora Romilda mostrou-se cética em relação a sua profissão:

> *"É difícil ter orgulho em ser professora, no início, a cada ano eu queria fazer melhor, quando eu comecei há 16 anos atrás, meus primeiros cinco anos como regente de primeira série, eu tinha muito orgulho, mais, hoje em dia ele comparam o professor com uma assalariado. Eu fiquei 10 anos recebendo um salário mínimo. E a sociedade faz é "malhar" o professor, nós percebemos isso durante a greve, em vez dos pais dos alunos ajudarem o professor, apoiarem, a comunidade muitas vezes "malha" o professor, eles acabam com o professor, eles não valorizam o professor".*

A professora voltou estudar e continua "na luta", termo que ela mesma utiliza, mas isso faz parte de um esforço pessoal, mais do que incentivo e exigência do Governo. Concluiu os estudos de graduação, pois sabe que faz parte da exigência da nova LDB 9394 de 1996 e que o Plano Nacional de Educação Lei 1072 de 2001 criou o mecanismo de planejamento, instituindo prazos para todos os professores concluírem curso superior de licenciatura. No item 1.3, objetivos e metas, na letra b e no nº e, estabelece que:

> *"b) que em cinco anos, todos os professores tenham habilitação específica de nível médio e, em dez anos, 70% tenha formação específica de nível superior.*
> *6) a partir da vigência deste Plano, somente admitir novos profissionais na Educação infantil que possuam a titulação mínima em curso específico de nível superior*[279].

A fala da professora revela sua preocupação em estudar por exigência do Governo, que não aceita mais professores leigos, mas também expõe sua preocupação em investir em sua formação, mesmo depois de graduada, que é a exigência máxima do governo. Apesar da falta de incentivo, ela continua estudando pelo seu esforço pessoal. Seu depoimento é contraditório, pois, ao mesmo tempo em que não se sente motivada em ministrar aulas por causa das condições que o professor encontra na sala de aula, ela ainda acredita que continuar investindo na formação é o caminho para melhorar a qualidade de ensino e sua atuação. O seu pessimismo está mais ligado à imagem social da escola, que está sendo questionada constantemente, e à falta de credibilidade profissional do professor do que falta de comprometimento com os alunos. Ainda que não aponte caminhos para a Educação, que tantos falam que está de baixa "qualidade", ela contribui no sentido de pensar a escola que está posta hoje ao aluno, o que faz com que ele não se identifique com a instituição, gerando conflito e contribuindo para que a escola não seja o *lócus* privilegiado da formação intelectual desses estudantes:

> *"A Educação para os alunos é outra, essa Educação, não sei se tem a ver o que eu tô falando não, mas você pode notar que você chega na sala de aula, os livros, que você trabalha com eles, eles não querem mais saber disso, por que? porque ele vê lá fora um mundo diferente, é tudo rápido, propaganda, é tudo rápido, se ele lê uma linha, já resolve, pra ele, já entendeu tudo, o aluno acha que não tem que ficar lendo o tempo todo, escrevendo né... Pega o computador, fica um tempão no Orkut, no MSN, foi no Google pesquisou deu uma lida, pra ele já resolve o problema, então o aluno não quer aceitar mais isso, porque o aluno não está se identificando mais com esse tipo de escola, ela tem que mudar."*

A professora tem razão, quando enfatiza que o saber científico e a busca pelo conhecimento têm fugido do interesse dos alunos e da sociedade em geral, pois a atualização das informações tem ocorrido de forma acessível à maioria dos segmentos da sociedade, satisfazendo, de uma forma geral, aos interesses daqueles que as buscam. O problema não está

---

[279] http://www.planalto.gob.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em 23/05/2007

em se a escola está modernizada, com equipamentos tecnológicos atualizados, pois ela assume que na escola onde atua há computadores disponíveis para acesso à internet pelos alunos. Sobre essa questão, DOWBOR (1998:259) aponta que:

> *"A escola deixará de ser* ***lecionadora*** *para ser* ***gestora do conhecimento****, pela primeira vez, a educação tem a possibilidade de ser determinante sobre o desenvolvimento. A educação tornou-se estratégia para o desenvolvimento, mas, para isso, não basta modernizá-la. Será preciso transformá-la profundamente".* (grifos do autor).

O desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento de novas maneiras de pensamento, sobre o saber e sobre o processo pedagógico, o processo democrático têm se refletido principalmente nas ações dos alunos no contexto escolar, o que tem se tornado ponto de dificuldade e insegurança entre professores e demais profissionais que atuam na Educação, resultando na forma de comprometimento do processo ensino-aprendizagem.

Muitos professores têm encontrado dificuldade para se adequar a essas mudanças, o gera um "mal-estar" sobre a escola e sobre o trabalho do professor em seu dia a dia. A escola é cobrada para adequar-se aos novos tempos, o os professores vão sendo atacados, por exemplo, por uma espécie de falta de credibilidade profissional. Há consonância entre as palavras de DOWBOR e a professora Romilda, que acreditam que a escola precisa mudar. Mas a escola mudar está implícito também mudarem os profissionais que atuam nas escolas? Em depoimento, a professora mostrou-se saudosista e afirma que um dos problemas da falta de "qualidade" do ensino e das dificuldades dos professores e sua falta de entusiasmo está ligada aos grandes problemas que os docentes têm que abarcar, nos dias atuais, como lidar com o aluno indisciplinado e *que não respeita o professor*, por isso, a escola, hoje, não apresenta a "excelência" desejada. Não podemos nos esquecer de que a escola que muitos professores se reportam como sendo a escola de antigamente era a escola para minoria, reservada a uma elite, no entanto era uma escola de exclusão. Se esse "antigamente" refere-se à escola anterior aos anos 1970, tratava-se de escolas rígidas no seu funcionamento cotidiano, com relações de medo e coação, tanto entre professor/aluno, como instituição escolar/Governo, que as vezes são nomeados, graças ao saudosismo, como alunos que eram disciplinados e respeitosos. Basta lembrarmo-nos do Decreto-Lei nº 477 de 1969[280].

---

[280] Decreto-Lei nº 477 – de 26 de fevereiro de 1969; Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particulares, e dá outras providências. O Presidente da República, usando das atribuições que lhe confere o parágrafo 1º do Art. 2º do Ato Institucional nº 5, de 13 de dezembro de 1969, decreta: Art. 1º: Comete infração disciplinar o professor, aluno,

A professora Maria Aparecida[281], em depoimento, fala sobre os aspectos fundamentais que devem ser considerados para conseguir dar uma boa aula nos dias atuais:

> *"Se você não gostar da profissão, na profissão de dar aula tem que gostar realmente, além de ter muito profissionalismo e estudar sempre, porque se você não estudar e não gostar, você não consegue dar aula, porque atualmente tá muito difícil em termos de disciplina dos alunos e você tem que gostar muito pra você conseguir dar aula....O bom professor tem que ter o domínio do conteúdo, eu sei que a maioria tem, então, mas... só que a maneira de expressar esse conteúdo, tem que expressar ele de acordo com a turma. Você não dá a mesma aula, no mesmo ano em turmas que são diferentes, se uma turma está em defasagem, o professor não tem como caminhar se ele não voltar naquela defasagem do aluno. Lógico que ele não vai voltar, igual a série anterior, mas ele volta rapidamente, explica, pra ele poder entender, se não, não tem como prosseguir, e ele tem, hoje em dia, de acordo com a democracia que está aí, e o nível da educação dos aluno, é*

---

funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino ou particular que: I – Alicie ou incite a deflagração de movimento que tenha por finalidade a paralisação de atividade escolar ou participe nesse movimento; II – Atente contra pessoas ou bens, tanto em prédio ou instalações, de qualquer natureza, dentro de estabelecimentos de ensino, como fora dele; III – Pratique atos destinados à organização de movimentos subversivos, passeatas, desfiles ou comícios de qualquer natureza; V – Sequestre ou mantenha em cárcere privado diretor, membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino, agente de autoridade ou aluno; VI – Use dependência ou recinto escolar para fins de subversão ou para praticar ato contrário a moral ou a ordem pública. §1º As infrações definidas neste artigo serão punidas: I – Se se tratar de membro do corpo docente, funcionário ou empregado de estabelecimento de ensino com pena de demissão ou dispensa, e a proibição de ser nomeado, admitido ou contratado por qualquer outra da mesma natureza pelo prazo de cinco anos. II _ Se se tratar de aluno, com a penas de desligamento e a proibição de se matricular em qualquer outro estabelecimento de ensino por prazo de três anos. §2º Se o infrator for beneficiário de bolsa de estudo ou perceber qualquer ajuda do Poder Público, perdê-la-á, e não gozar de nenhum desses benefícios pelo prazo de cinco anos. §3º Se se tratar de bolsista estrangeiro será solicitada a sua imediata retirada do território nacional. Art. 2º A apuração das infrações a que se refere este Decreto_lei far-se-á mediante processo sumário a ser concluído no prazo improrrogável de vinte dias. Parágrafo Único: Havendo suspeita de prática de crime, o dirigente do estabelecimento de ensino providenciará, desde logo a instalação de inquérito policial. Art. 3º: O processo sumário será realizado por um funcionário ou empregado do estabelecimento de ensino, designado por seu dirigente, que procederá as diligências convenientes e citará o infrator pra, no prazo de quarenta e oito horas, apresentar defesa. Se houver mais de um infrator o prazo será comum e de noventa e seis horas. §1º O indicado será suspenso até o julgamento, de seu cargo, função ou emprego, ou ser for estudante, proibido de frequentar as aulas, se o requerer o encarregado do processo. §2º Se o infrator residir em local ignorado, ocultar-se para não receber a citação, ou citado, não se defender ser-lhe-á designado defensor para apresenta a defesa. §3º Apresentada a defesa, o encarregado do processo elaborará relatório dentro de quarenta e oito horas, especificando a infração cometida, o autor e as razões de seu convencimento. §4º Recebido o processo, o dirigente do estabelecimento proferirá decisão fundamentada, dentro de quarenta e oito horas, sob pena de crime definido no Art . 319 do Código Penal, além da sanção cominada no item I do § 1º do Art. deste Decreto-Lei. §5º Quando a infração estiver capitulada na lei Penal, será remetida cópia dos atos à autoridade competente. Art. 4º Comprovada a existência de dano patrimonial no estabelecimento de ensino, o infrator ficará obrigado a ressarci-lo, independentemente das sanções disciplinares e criminais que, no caso, couberem. Art. 5º O Ministro de Estado da Educação e Cultura expedirá, dentro de trinta dias, contados da data de sua publicação, instruções para a execução deste Decreto-Lei. Art. 6º Este Decreto-Lei entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.
BRASIL. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimentos de ensino público ou particular, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1969. Disponível em: http://www.prolei.inep.gov.br/prolei/. Acesso 10/06/2010.

[281] Entrevista: Maria Aparecida Garcia Justino, professora de Matemática, realizada dia 09/09/2009.

> *diferente mesmo, a gente tem que ser democrático em sala, a sala não fica igual antigamente que o professores entrava e não ouvia nenhum "pio". como dizia os antigos. Agora não existe isso mais, então ele tem que saber contornar isso tudo para aula dele fluir, e assim acredito que ele irá ser motivado e irá gostar da matéria".*

A professora Maria Aparecida sabe das dificuldades que os professores enfrentam na sala de aula, da pouca participação dos pais na vida escolar dos alunos, mas entende que o processo de abertura política possibilitou para esse aluno vivenciar outro processo político/histórico que, necessariamente, ela teve que estabelecer outro tipo de relação com seu aluno na sala de aula, para tentar garantir um "clima" mais harmonioso no processo de ensino-aprendizagem.

Outra questão levantada pela professora Romilda, e por outros professores entrevistados, é de fundamental importância para refletirmos, pois sua fala está evidenciada nos meios escolares. É o suposto que a indisciplina é consequência do *menino que não tem limites* e que é fruto da *família desestruturada.* Precisamos pensar o que é ter limites para os professores? Será que são os parâmetros da escola de "antigamente"? Será que crianças e jovens padecem de falta generalizada de regras e limites e sua inquietude e curiosidade que na escola de "antigamente" eram reprimidas, hoje podem ser manifestadas, e em conjunto com os profissionais que trabalham na escola aproveitar para o trabalho em sala de aula?

Quanto à questão da *família desestruturada*, devemos pensar qual tipo de família serve de parâmetro. É a família composta de mãe e pai biológicos e casados na forma que a lei regula, casamento civil e religioso? Se for, o julgamento poderá ser de uma família desestruturada. A sala de aula é muito heterogênea, e isso é um dos pontos de dificuldade de relacionamento em sala de aula. Há alunos de pais separados, que são criados pelos avós ou tios, que conhecem a mãe mas não o pai e vice-versa etc. Ou será que a criança ou jovem desestruturados são os estudantes que não recebem amor em casa e convivem com todos os tipos de violência psicológica e física, se for o caso, cabe à escola, com apoio dos demais profissionais, acionar o poder público para colocar em prática os mecanismos existentes para ajudar esse estudante. Nesse caso, o professor necessita de ajuda de outros profissionais extrasala. Se não for esse o caso, parar e pensar se os parâmetros utilizados para conceituar o que venha ser família numa sala de aula que é tão heterogênea estão contribuindo para promover uma relação professor-aluno que encaminhe para o enriquecimento do processo ensino aprendizado.

Vários aspectos envolvem a questão da qualidade da Educação. O professor Selis[282] como a maioria dos depoentes, acredita que o problema não está somente na questão salarial dos professores. Ele expõe a questão da seguinte forma:

> *"Nós temos uma herança cultural que ela foi gerada a partir do sistema capitalista, que é a questão da gente ter que aproveitar o tempo que nós temos disponível, tempo diário, para produzirmos, portanto se cada professor hoje.... se nó devêssemos o salário de R$5.000,00 por cargo, seria um salário que eu considero razoável, um salário bom, e aí muitos professores iriam pegar um outro cargo para ganhar R$2.000,00. Eu acho que teria que ter, eu acho que, não é simplesmente aumentar o salário que vai resolver a questão, eu penso que resolve a questão, é a partir de um mecanismo que exija, que possa, que tenha condições de exigir do professor, produção, qualidade do trabalho. Isso pra gente é perigoso um professor dizer isso, mais falta um mecanismo para exigir não só do professor, mas para exigir de todo servidor público, que tenha estabilidade, garantida pelo estatuto...produção. Porque o que acontece com o servidor público, de todas áreas, produz pouco. E muitos servidores além de produzir pouco, produzem mal, porque se ele produzisse pouco mais produzisse bem, de boa qualidade, mas ele não produz de qualidade, principalmente o professor, porque tem que trabalhar as vez até três cargos, porque ganha mal, e tem estabilidade. A estabilidade deveria está vinculada à qualidade do trabalho, porque senão vira.... o professor passa a preocupar somente com o salário e não com a qualidade da educação, com a qualidade do trabalho dele, entendeu... aí não pode ter isso. Então, na minha avaliação, o bom salário é importante pra nós, mais é importante o salário tá vinculado a um sistema capaz de dar condições extrasala para o professor produzir e possibilitá-lo apresentar um trabalhado com qualidade, em todas áreas. Não adianta na escola, você está comprometido com o seu trabalho se você é apenas 10%, não resolve, e o que acontece no sistema educacional público é isso, nós temos um percentual relativamente baixo de professores comprometidos, porque estar comprometido com a Educação, com o ensino, não é só comparecer na escola no horário determinado e não faltar às aulas, não é só isso não, né, é eu preparar efetivamente para desenvolver meu trabalho, e eu ter comprometimento com o aspecto social da Educação, e os professores a maioria não tem comprometimento devido às condições de vida e trabalho que são impostas a ele. O professor para ser agente transformador ele tem que estar em paz no seu trabalho, ter que ganhar bem, trabalhar em um cargo. O Estado tem criar mecanismos para esse professor ser exclusivo, cobrar qualidade. Porque a Educação ele tem que ser libertadora, ela tem que ser, ela tem que contribuir pro processo de crescimento do individuo senão...Ah! é pode haver critérios para avaliar qualidade na produção, parâmetros claros, como, por exemplo, vincular esse qualidade à produção de artigos, participação em Congressos, participação em conselhos, projetos, então...*

[282] Entrevista Selis Brandão, professor de Geografia, realizada em 20/10/2009.

> *são coisas objetivas, é possível implantar isso para o professor de Educação básica.*

Para o professor Selis, é comprometedor afirmar que o professor precisa ser avaliado e cobrado. A "qualidade" da Educação para ele não está ligada somente à remuneração do professor. Refutar a premissa de que, para aprimorar a Educação, se teria que elevar os gastos públicos na área, e pagar salários melhores para os professores exige coragem. Ele não afirma que o professor pode ganhar mal, pelo contrário, tem que ter um salário digno, mas dar "satisfação", para a instituição que o emprega, de sua produção. Sua posição mostra que tem que haver investimos altos na Educação, não só com salários, mais, especialmente, em capacitação de professores, condições de trabalho e estratégias para garantir que o professor tenha tempo para refletir sobre seu trabalho, planejar, criar, reunir com seus pares, e que esse tempo seja bem remunerado, ou seja, o professor do ensino básico não pode ficar restrito somente à sala de aula. Com base nessas condições que envolvem boa gestão, currículo organizado, com expectativas de aprendizagem elevadas, que promovam o debate entre aluno e professor, para conseguir alcançar uma Educação libertadora de que fala o professor Selis, professores motivados, o poder público terá criado os critérios que o legitima para cobrar a produtividade a que se referiu o professor.

Todos os professores mencionaram que a falta de prestígio social do educador se reflete também na qualidade de ensino e que muitas vezes levam professores iniciantes com forte formação em sua área a desistir da carreira profissional por não se sentirem valorizados. Para a professora Leila[283], esse desprestígio está mais ligado à compreensão que a população tem das dificuldades que o professor encontra em sala de aula e da má remuneração do que desconhecimento de sua importância na sociedade atualmente:

> *"Eu acho que cerca de 80% dos pais, da comunidade, respeita os professores, respeita, só que não vê a categoria com orgulho porque vê que é uma classe muito sofrida, então eles não querem pra seus filhos o cargo de professor ou professora, mas eles respeitam sim. Eles não sentem os professores são importantes no sentido de saber que nós ganhamos mal, não no sentido de denegrir a imagem, em momento nenhum, muito difícil isso acontecer. Eu acredito que eles não querem essa profissão para os filhos, porque lida muito com aluno que não tem educação familiar, o aluno é muito agressivo, tem violência.*

[283] Entrevista: Leila Martins Vieira, professora do 1º ao 5º ano ensino fundamental, pedagoga. Entrevista realizada em 20/03/2010.

Para a professora, a comunidade escolar reconhece as dificuldades do professor, o que na visão dos pais, faz com que a profissão se torne mais árdua. Mas, em seu entender, o professor que atua nas escolas não pode ter a mesma concepção que a comunidade em geral tem sobre as dificuldades do trabalho docente na Educação básica:

> *"Eu quando comecei, em 84, me deram uma turma de 28 alunos, de alunos especiais, e no meu primeiro dia de aula, o menino virou para mim e falou assim, vou te pegar de canivete lá fora. Eu quase morri de medo né, procurei a diretora, a diretora falou: não, calma...., calma ai, deixa a meninada sair depois você vai embora. Só que eu não podia esperar a meninada sair, eu tinha que vir com o ônibus do Caiapó, que levava os funcionários. Então por isso o profissional ele tem que ser formado , ele tem que ser capacitado para lidar com as dificuldades sim, com o aluno marginal, não o aluno marginal no sentido de bandido, o aluno que é criado à margem da vida né, que não tem conforto familiar, não tem o aconchego familiar, que não tem educação familiar[284]".*

Esse depoimento nos remete novamente à questão da heterogeneidade que a professora Romilda levantou em depoimento, que, muitas vezes, dificulta o trabalho do professor e a necessidade de promover uma Educação libertadora colocada pelo professor Selis. Os professores, os alunos e os demais profissionais que trabalham na escola precisam aprender a conviver com a diferença, com a imprevisibilidade, adotando atitude de confrontação coletiva, em constante intercomunicação. Não queremos dizer com isso que o professor seja obrigado a lidar com o aluno que afirma que irá agredi-lo, como aconteceu com a professora Leila em 1984, e, ao ficar constrangido com a situação, sem saber como agir, por não saber lidar com essa situação, passe a ser considerado mal professor. Para esse tipo de situação extrema, tem que haver legislação e mecanismos que protejam o professor e ajudem esse aluno. Trata-se de uma socialização necessária à Educação, porque permite enxergar e enfrentar o aprofundamento das diferenças sociais que a sociedade capitalista cria e consolida e que a escolar não está isenta dessas diferenças. Trata-se de permitir que alunos, nas suas diferenças culturais e sociais, desempenhem o seu papel e tenham a real possibilidade de revelar o que sabem, nas palavras que sabem, com a linguagem que sabem.

Nesse sentido, todos os professores apontaram a complexidade que o termo "qualidade" de ensino envolve e que, para alcançá-la, a questão salarial dos profissionais é de suma importância, mas que sozinha não contribuirá para alcançar a Educação com "qualidade". Além de bem remunerado, motivados e com boas condições profissionais, a

[284] Idem.

relação professor-aluno é de fundamental importância, mas, para que essa relação no ensino básico se efetive de forma plena, o professor tem que conhecer o aluno, acompanhar sua vida escolar. Professores que ficam restritos ao entra e sai da sala de aula, turmas lotadas e com acúmulo de cargos, dificilmente serão orientadas de forma satisfatória. Professores, comunidade e alunos têm que se sentirem atuantes e parte da construção do Projeto Político Pedagógico da escola, pois "qualidade" de Educação depende do envolvimento de todos que estão ligados ao interesse da escola, diretamente ou indiretamente

Professores iniciantes não estão estimulados a continuar a carreira e, se ficam, muitas vezes, é por falta de opção, e isso é um ingrediente forte para contribuir para queda da "qualidade" em sala de aula. A professora Danielle[285], com 24 anos de idade e com mestrado em sua área de atuação, com um ano de atuação, assim expõe sua expectativa em relação à carreira profissional:

> *"Olha eu não pretendo continuar como professora, é um desgaste muito grande, eu acredito, eu como profissional, eu não vejo isso só comigo, mas eu vejo com muitos colegas meus, que são novos também, porque assim, na escola que eu estou dando aula, o contingente de professores que acabaram de entrar é muito grande, então eu diria assim, que uns 60% do quadro de professores são de pessoas que entraram agora. E teve um aspecto, foi até bem particular nessa escola que dos professores que entraram agora, efetivos, que entraram nessa última contratação, desistiram cinco professores, literalmente, em dois meses de aula, desistiram da profissão, e eram efetivos, tinham toda uma perspectiva de continuar e tudo e entregaram os pontos. E eu acredito assim... é complicado porque a gente ver muito aluno que não ta interessado, e muito aluno que ta interessado, mas não conseguem aprender, devido à situação, né, a situação que é propiciada tanto pela situação econômica deles mesmos, dos traumas familiares e tudo. Porque eu, por exemplo, dou aula num bairro de periferia, e aí pelo apoio, pelo conjunto da escola, eu acho que o conjunto da escola atua na qualidade da educação, é a comunidade está bem socialmente, é a escola apoiar ideias novas de professores que estão chegando e isso não é a realidade."*

A professora Daniela não está estimulada a continuar sendo professora por causa das condições que envolvem o trabalho do professor e que, atualmente, não lhe possibilita ministrar sua aula com "qualidade". O investimento tem que ir além do muro da escola. Não basta melhorar a escola internamente se externamente as coisas não vão bem, se a comunidade não tem qualidade de vida, acesso aos bens materiais e imateriais de forma plena, que proporcionem o seu bem-estar social e cultural, pois isso refletirá na escola e na sala de

[285] Entrevista, Danielle Justino, professora Ciências Biológicas, realizada em 06/04/2010.

aula. Quando ela afirma que é o *conjunto que tem que estar bem*, a comunidade está bem socialmente, ela está mencionando a necessidade de distribuição de renda para melhorar também a qualidade de vida das pessoas em geral, para caminhar para implementação de projetos que promovam a Educação com "qualidade", pois não é possível ter uma qualidade dentro da escola e fora dela não ter. Outro fator que a professora cita como contribuição para o estresse, a perda de auto estima e a desistência dos professores iniciantes é a falta de apoio das escolas às ideias novas que esses professores trazem. Recém-formados querem colocar em prática o que aprenderam:

> *"O sistema, direção de escola e tudo, às vezes, vê uma aula um pouco mais descontraída como uma aula desorganizada, e pra eles aquilo ali não ta funcionando, pra eles realmente não funcionou, pra eles tem que está todos alunos sentadinhos, em fila, quietinho, copiando, depois é prova, e às vezes os próprios alunos estão acostumados a isso. Então é aquela coisa, você tenta implantar uma coisa nova, ele vem e te falam, sua aula tá bagunçada, não está seguindo os padrões.*

A professora está criticando o que Demo (2000:58) chama de *instrucionismo*, ou seja, a aula reprodutiva que tem contribuído para que o professor não cumpra um dos objetivos para se conseguir "qualidade" da Educação, ou seja, dar condições aos alunos de conhecer e construir categorias de pensamento para compreender o mundo e poder transformá-lo. Para o autor, não há Educação nenhuma em assistir à aulas, tomar notas e ser avaliado no final do bimestre. Nesse caso, se os professores estão na sala de aula para instruir, eles podem ser dispensáveis, pois as tecnologias hoje disponíveis para os alunos cumpririam esse papel. Nesse sentido, a escola em seu todo tem que transformar. Mudar a concepção do que seja um aula que promova a emancipação do aluno. O professor precisa ser formado para conquistar sua autonomia intelectual e colocá-la em prática nas salas de aula de ensino básico, com comprometimento. Autonomia não pode significar falta de planejamento e pesquisa. As dificuldades que a professora Danielle aponta mostram que o professor pode estar de "mãos atadas", dependendo da concepção de Educação que o conjunto de profissionais da Educação da escola concebe. Na concepção de Educação como reprodução dos diversos materiais didáticos, o professor não pensa, não escolhe e não tem autonomia. Para Gadotti (2010:25), a função do professor:

> *"Não é reproduzir informações. Conhecimento é informação com sentido. Qualidade em educação refere-se a construção de sentidos. Porque o*

> *conhecimento serve para nos conhecer melhor, conhecer nossas circunstâncias, para tomar decisões na vida, para adquirir as habilidades e competências do mundo do trabalho, para compreender o passado, o futuro, para se comunicar, para continuar aprendendo, e não apenas para fazer vestibular".*

É nesse sentido que a maioria dos professores entendem a "qualidade" de Educação, complexa de ser entendida, trabalho árduo e em conjunto, para ser alcançada. Lutam e almejam salários mais dignos, que é um dos caminhos para começar a caminhar em direção da qualidade, e a valorização dos profissionais que atuam na área, mas só isso não basta. Têm consciência da necessidade de ensinar os conteúdos formais, pois disso também depende o sucesso ou insucesso dos alunos, mas, ao mesmo tempo, querem uma educação para vida, para satisfação individual e coletiva, criando novos conhecimentos, relações sociais e humanas, sem abrir mão do conhecimento historicamente produzido, mas que, ao mesmo tempo, consiga apresentar em conjunto (pais, alunos, professores, comunidade etc.) projetos alternativos para construção de uma escola transformadora.

Considerações Finais

Considerações finais

Ao finalizar o trabalho a que me propus no ano de 2006, o sentimento que fica é de decepção e preocupação, mas acima de tudo de tranqüilidade e expectativa positiva. Decepção por não ter mais tempo para pesquisar sobre o tema, que é complexo e exige mais investigação. Preocupação, porque, apesar dos esforços de agentes governamentais, empresários, professores, sindicato etc., para promoverem uma Educação de "qualidade", os passos dados na direção de uma Educação emancipadora indicam que está longe de ser alcançada. Em parte devido às divergências no tocante aos objetivos finais da Educação, dos grupos envolvidos na elaboração e práticas que almejam alcançar a Educação com "qualidade" e aos interesses e conflitos políticos/ideológicos que muitas vezes estão acima dos interesses da população em geral. Apesar desses empecilhos a esperança de uma Educação libertadora, que consiga formar estudantes autônomos, críticos e capazes de enfrentar as dificuldades que irão encontrar como trabalhadores nesse mercado, onde a lei da oferta e da procura, que por enquanto, ditam as regras, sejam capazes de lutar por dias melhores, advêm, principalmente, da prática dos professores em sala de aula, que apesar de todas as dificuldades encontradas no dia a dia em seu trabalho, não advogam uma Educação voltada somente para o mercado de trabalho e reconhecem a necessidade da transformação não somente no interior da escola, mas também da sociedade em seu todo.

As políticas educacionais foram fruto de disputas ideológicas e políticas. As aprovações das legislações a partir da segunda metade do século XX foram resultado de interesses divergentes. Ora o Governo impunha políticas que envolviam sua concepção de Educação, envolvendo interesses do Governo ou mesmo de setores privados, ora a sociedade pressionava e conseguia avanços em seu favor, principalmente no tocante a universalização e acesso à Educação, pelo menos em termos legais.

São inegáveis os avanços na legislação educacional. Entre eles, podemos citar os avanços da LDB que ampliou o conceito de Educação Básica, que passou abranger a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Médio. O conceito de Educação na última LDB também se ampliou. O conceito agora vincula o processo formativo do mundo do trabalho à política social exercida nas relações familiares, trabalhistas, de lazer e de convivência social. A Lei também estimula a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola. A Lei nº 11.114[286] de 16 de maio de 2005 que tornou obrigatória a matrícula das

[286] http://www.planlato.gov.br/cicil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11114.htm, acesso em 10/06/2010

crianças de seis anos de idade do Ensino Fundamental; a Lei nº 11.274[287] de 06 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino Fundamental para nove anos de duração, com a matrícula de crianças de seis anos de idade e estabelece prazo de implantação pelos sistemas até o ano 2010; e a Lei nº 12.061[288] de 27 de outubro de 2009, que assegura o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. Apesar desses avanços, sua implementação dependerá dos agentes envolvidos colocarem a Educação pública em prol da população que dela necessita, acima das disputas políticas e ideológicas. Muitos desafios ainda têm que ser enfrentados, como por exemplo, a universalização (na prática), do atendimento para Educação Básica (Educação Infantil até o Ensino Médio), elaboração de um projeto curricular coerente com as necessidades da comunidade escolar e uma política de Valorização do Magistério que efetivamente possibilite ao profissional da Educação, tempo hábil para participar do projeto pedagógico da escola e para discussão dos problemas que vão além do âmbito da sala de aula. Com a carga horária extenuante dos professores em sala de aula, os avanços da legislação educacional ficam inviabilizados.

O Brasil assumiu o compromisso com outros nove países no ano de 1990 para garantir a melhoria e universalização da Educação Básica, e para tanto, uma série de medidas foram tomadas nesse período. A preocupação não foi apenas com a duração do período de escolarização, mas também com a "qualidade". Nesse sentido, a universalização precisava ser acompanhada de um aproveitamento efetivo do que é oferecido pela escola. Trata-se, entre vários aspectos, de colocar a escola pública, em um contexto de inovação tecnológica e flexibilidade de uma sociedade da informação. Dentro desta perspectiva, o Governo Federal implementou uma ação que pretende articular vários setores da esfera federal, os diferentes níveis de esfera pública, e as universidades públicas na criação e implementação de programas de formação de docentes na modalidade à distância.

O número de profissionais que atuam na Educação Básica também aumentou, contribuindo para que se acelerasse o processo de abertura de cursos de Licenciaturas e de Pedagogia à distância em vários municípios no país. Com o intuito de atender à demanda e melhorar a "qualidade" da Educação o PNE de 2001 estabeleceu o prazo de 10 anos para que os professores sem formação universitária conseguissem ingressar na universidade para adequar-se às exigências legais. Devido à extensão territorial, às diferenças sociais entre as regiões brasileiras e às dificuldades de deslocamento de alguns professores para frequentar a universidade de forma presencial, foram ampliadas vagas nos cursos de Pedagogia e

[287] http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm, acesso em 10/06/2010
[288] http://www.planalto.gov.br/cicivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm, acesso em 10/06/2010.

Licenciatura não somente nos cursos presenciais, mas aumentaram o número de faculdades que os oferecem na modalidade à distância . O virtual e o presencial estão integrados, e pensar a Educação sem as TICs é pensar uma Educação que, provavelmente, não suprirá as necessidades de nossos alunos. Os cursos presenciais apresentam falhas, e os professores formados nessa modalidade não garantem a formação de profissionais aptos, mas a modalidade à distância é mais fácil de ser burlada e minha preocupação é se os profissionais que graduarem nessa modalidade conhecerão a complexidade que envolve o funcionamento diário, na prática, de uma escola de ensino básico. Os dias atuais nunca foram tão favoráveis à Educação à Distância, mais existem aspectos específicos relacionados com a EaD que precisam ser repensadas, como a formatação dos programas, a interatividade aluno-professor, o acesso à biblioteca e aos laboratórios e as condições em que esses futuros professores realizarão seus estágios.

Os empresários não estão errados quando afirmam que o sistema produtivo é também vítima da má "qualidade" da Educação. É equivocada a idéia corrente que a elite detentora dos meios de produção quer trabalhadores poucos escolarizados. É incoerente com as necessidades do sistema produtivo. As concepções que tem de Educação é que são diferentes da de outros setores, são fruto de interesse de sua classe. O sistema educacional não pode renunciar aos investimentos que porventura empresários se disporem a financiar, afinal a qualidade política e econômica depende da qualidade da Educação. Isso não quer dizer que a Educação deva servir aos ditames econômicos. Nas palavras de ALMEIDA (2006:15), a *Educação é que indicará os rumos que a economia caminhará*. A economia vem tomando conta da Educação e subordinado-a à adaptação, à competitividade e à empregabilidade, e os discursos empresariais passam a crença de que ela, por si só, constituirá um elemento decisivo e central de mudanças da sociedade. A realidade, na prática dos professores, revela que as transformações devem acontecer em vários campos, não só no educacional, para que se efetive a transformação em prol da qualidade de vida para todos.

O sindicato dos professores participou da vida política do país com intensidade, principalmente nos períodos da ditadura militar e após a instalação da denominada Nova República. Mas nesse novo milênio não consegue "falar" a linguagem dos professores de forma plena, o que culminou, apesar da importância que representa para a categoria, na perda de credibilidade. Diante das dificuldades pelas quais a escola passa em seu dia a dia, devido, em parte, às dificuldades sociais, econômicas e culturas por que a comunidade passa, ter como plataforma de reivindicação principal a melhoria salarial dos professores por meio de

movimentos grevistas, não encontrou respaldo suficiente para continuar atuando com o "fôlego" da década de 1980 e até a primeira metade da década de 1990. Com as transformações do setor produtivo e o financiamento e intervenção de organismos internacionais na Educação, o sindicato não conseguiu apontar alternativas, e suas reivindicações iam de encontro com as propostas do Governo. Seu descrédito está ligado também à incapacidade de algumas lideranças que não conseguem articular os interesses conflitantes, dessa forma, o sindicato precisa pensar na formação de dirigentes preparados para lidar com a categoria, que é bastante heterogênea.

O professor é o principal responsável pelo sucesso da aprendizagem. Seu conhecimento e sua atuação em sala de aula são fatores decisivos para o desempenho da turma. Uma política de Valorização do Magistério adequada, que promova o crescimento profissional do professor constantemente, se faz necessária, e um dos pontos a serem pensados é o salário e o plano de carreira. O sindicato que "abraçou" essa causa durante décadas não conseguiu sucesso de forma substancial, e uma década depois da virada do século é que as discussões começam a se intensificar, pois a criação e a implantação de um Plano de Carreira e Remuneração do Magistério são uma obrigatoriedade prevista em Lei, cujo propósito é assegurar o necessário ordenamento da carreira do magistério, com estímulo do trabalho em sala de aula, promovendo a melhoria da qualidade do ensino e a remuneração condigna do magistério.

Apesar da dificuldade de avançar no diagnóstico sobre as causas e nas soluções para melhorar a "qualidade" da Educação, em razão da complexidade que é tratar do tema e os vários agentes envolvidos, a sensação é de tranquilidade, pois, mesmo que os tropeços e dificuldades no dia a dia, os professores, em geral, estão preocupados com a baixa remuneração que é atribuída à sua profissão, mas são conscientes de que a transformação vai muito além da remuneração recebida e que sua responsabilidade além dos conteúdos formais da grade curricular, tem que abranger a formação do cidadão. Nesse sentido, a Educação com "qualidade", para eles, ocorre quando forma pessoas para pensar e agir com autonomia e encaminhar o conhecimento no sentido de que o aluno se torne uma pessoa integral, com visão crítica e abrangente de tudo que o cerca.

SIGLAS

ABI – Associação Brasileira de Imprensa.
ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados.
AOB – Ordem dos Advogados do Brasil
APEOSP – Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo.
APPMG – Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais.
BIRD/BM – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento/Banco Mundial.
CEPERS – Centro de Professores do Estado do Rio Grande do Sul.
CGT – Central Geral dos Trabalhadores.
CGT – comando Geral dos Trabalhadores.
CLT – Consolidação Legislação Trabalhista.
CNE – Conselho Nacional de Educação.
CNI - Confederação Nacional da Indústria
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
COB – Confederação Operária Brasileira.
CONCLAT – Congresso da Classe Trabalhadora
CP – Conselho Pleno.
CPB – Confederação de Professores do Brasil.
CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil
CUT – Central Única dos Trabalhadores.
DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos Sócios Econômicos.
DIP – Departamento de Imprensa e Propaganda.
DNP – Departamento nacional de Propaganda.
DPDC – Departamento de Propaganda e Difusão Cultural.
EI – Ensino Infantil.
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio.
IBAB – Instituto Brasileiro de Ação Democrática.
ICV – Índice de Custo de Vida
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano.
IPSEMG – Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais.
EaD – Educação à Distância.
EF – Ensino Fundamental.
EJA - Educação de Jovens e Adultos.
EM – Ensino Médio.
FGTS – Fundo de Garantia por Tempo de Serviço.
FHC – Fernando Henrique Cardoso.
FMI – Fundo Monetário Internacional.
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
IOF – Imposto sobre Operações Financeiras.
IPC – Índice de Preços ao Consumidor.
IPES – Instituto de Pesquisas e Estudos Sociais.
IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados.
ISSO – Internation Organization for Standardization
JK – Juscelino Kubitschek
LDB – Leis e Diretrizes e Bases.
MDB – Movimento Democrático Brasileiro.
OCDE – Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico.
OIT – Organização Internacional do Trabalho.
OMC – Organização Mundial do Comércio

ORTN – Obrigação Reajustável do Tesouro Nacional
OTN – Obrigação Tesouro Nacional.
PAIE – Programa de Apoio a Inovações Escolares.
PCB – Partido Comunista Brasileiro.
PIS/PASEP – Programa de Integração Social.
PL – Partido Liberal.
PND – Plano Nacional de Desenvolvimento
PNE – Plano Nacional de Educação.
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.
PRM – Partido Republicano Mineiro.
PROCAD – Programa de Capacitação de Dirigentes Escolares.
PROCAP – Programa de Capacitação de Professores.
PRP – Partido Republicano Paulista.
PSD – Partido Social Democrata.
PSDB – Partido Social Democrático Brasileiro.
PT – Partido dos Trabalhadores.
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro.
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica.
SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.
SENAC - Serviço nacional de Aprendizagem Comercial.
SENAI – Serviço nacional de Aprendizagem Industrial.
SENAR - Serviço nacional de Aprendizagem Rural
SINPRO - Minas – Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais.
SIMPRO – Rio – Sindicato dos Professores do Rio de Janeiro.
Sind-UTE – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.
UDN – Partido da União Democrática Nacional.
TICs – Tecnologias da Informação e da Comunicação.
UFU – Universidade Federal de Uberlândia
UNE – União Nacional dos Estudantes
UNESCO – Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura.
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância.
UTE – União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.

FONTES

BOLETIM Sind-UTE

- Boletim informativo : Sind-UTE – subsede Uberlândia – Gestão Nova Geração – Marc 2001 – pág. 01

ENTREVISTAS

Os professores entrevistados moram e atuam como professores na cidade de Uberlândia e compõem o meu acervo de pesquisa.

- Professora: Daniele Justino, entrevista realizada em 06/04/2010, 24 anos de idade. Começou atuar no ano de 2010 na rede municipal de ensino – 6º ao 9º ano ensino fundamental. Formação: Graduada em Ciências Biológicas, mestrado em Ciências Biológicas/UFU.
- Professora: Edna Alves Pereira Medeiros, entrevista realizada em 08/11/2009, 35 anos de idade. Atua desde 2003 na rede estadual e municipal de ensino – 6º ao 9º ano ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Formação: Graduada em História/UFU e mestrado/UFU
- Professora: Leila Martins Vieira, entrevista realizada em 20/03/2010, 58 anos de idade. Atua desde 1984 na rede estadual e municipal de ensino – 1º ao 5º ano ensino fundamental. Formação: Graduada em Pedagogia/FIT e especialização/UFU.
- Professora: Liliane Barbosa Eugênio, entrevista realizada em 15/05/2010, 31 anos de idade. Atua desde 2006 na rede municipal e estadual de ensino – 6º ao 9º ano ensino fundamental - 1º ao 3º ano ensino médio e Educação de Jovens e Adultos. Formação: Graduada em História/UFU e especialização História/UFU
- Professora: Mara Rubia Fernandes, entrevista realizada em 01/12/2009, 35 anos de idade. Atua desde 1998 na rede municipal e estadual de ensino – 6º ao 9º ano ensino fundamental – 1º ao 3º ano ensino médio. Formação: Graduada em Português/UFU, especialização Português/UFU.
- Professora: Maria Aparecida Garcia Justino, entrevista realizada em 09/09/2009, 48 anos de idade. Atua desde 1993 na rede municipal de ensino – 6º ao 9º ano e na Educação de Jovens e Adultos. Formação: Graduada em Matemática/UFU e especialização Matemática/UFU
- Professora: Maria Divina de Paula Janini, entrevista realizada em 28/07/2009, 50 anos de idade. Atua desde 1992 na rede municipal e estadual de ensino e já atuou na rede particular de ensino - 6º ao 9º ano ensino fundamental e na Educação de Jovens e Adultos. Formação: Graduação em Português/UFU e especialização Português/UFU.
- Professora: Nice Chagas Pavinato, entrevista realizada em 06/02/2010, 47 anos de idade. Atua desde 1993 na rede municipal, estadual e particular de ensino - 6º ao 9º ano ensino fundamental. Formação: Graduação de Ciências Biológicas/UFU e especialização/UFU.
- Professor: Nivaldo Cecílio Moura, entrevista realizada em 02/08/2009. Atua desde 1995 na rede municipal e estadual de ensino - 6º ao 9º ano ensino fundamental e 1º ao 3º ano ensino médio. Formação: Graduação em Geografia/UFU e especialização Geografia/UFU.

- Professora: Romilda Aparecida Cardoso, entrevista realizada em 15/06/2009, 41 anos de idade. Atual desde 1993. Já atuou na rede estadual de ensino. Atualmente somente na rede municipal - 1º ao 5º ano ensino fundamental. Formação: Graduação em História/UFU, especialização História/UFU
- Professor: Selis Brandão, entrevista realizada em 20/10/2009, 36 anos de idade. Atua desde 1999 na rede particular e municipal de ensino – 6º ao 9º ano ensino fundamental – 1º ao 3º ano ensino médio – cursinho pré-vestibular. Formação: Graduação em Geografia, especialização Gestão Ambiental/UFU.

JORNAL "INFORMATIVO Sind-UTE – subsede Uberlândia

- *Jornal Sind-UTE – Órgão informativo do Sindicato dos Trabalhadores em Educação – sub-sede – MG – mês Maio – ano 1997 – pág. 03.*

JORNAL: O CORREIO DE UBERLÂNDIA

- "Greve de professores pode parar escolas e Minas" – 31/03/1984 – pág.1.
- "Secretário da Educação de Minas faz esclarecimentos sobre a greve" – 06/04/1984 – pág.6.
- "Professores devem voltar às aulas depois da vitória do reajuste salarial" – 13/04/1984 – pág.12.
- "Solução para greve dos professores" – 12/06/1986 – pág.12.
- "Professores da rede oficial decidiram encerrar a greve e voltar ao trabalho" – 17/06/1986 – pág.12.
- "Professores se reúnem na tubal vilela" – 16/05/1991 – pág.9.
- "Acaba a greve nas escolas, aulas começam segunda-feira" – 01/08/1991 – pág. 1.
- "Aprovado projeto de reajuste para servidor estadual" – 03/04/1993 – pág.3.
- "O governo vai cortar ponto dos grevistas" – 06/04/1993 – pág. 9.
- "Grevistas lacram o portão da Delegacia" – 20/04/1993 – pág.9.
- "Pais pressionam deputados para defender greve" – 24/04/1993 – pág.10.
- "Praça vira palco de protestos" – 05/05/1993 – pág.01.
- "Cidade se mobiliza em defesa da educação" – 05/05/1993 – pág.9.
- "Professores não Conseguem negociação com o governo" – 13/05/1993 – pág.9.
- "Pais irritados com paralisação fundam cooperativa de ensino" – 14/05/1993 – pág.9.
- "Movimento grevista continua forte e recebe outras adesões" – 18/05/1993 – pág.9.
- "Algumas escolas da rede estadual voltam as aulas" – 25/05/1993 – pág.9.

LEGISLAÇÃO

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação.* Brasilia, DF: MEC, 1962.

_____. Decreto-Lei nº 477, de 26 de fevereiro de 1969. Define infrações disciplinares praticadas por professores, alunos, funcionários ou empregados de estabelecimento de ensino

público ou particular, e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Brasília, DF, 1969. Disponível em http://www.prolei.inep.gov.br/prolei. Acesso 10/06/2010.

_____. Lei. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases das Educação Nacional. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 23 dez 1996. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, acesso em mar./2007.

_____. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em http://www.planalto.gov.br.ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm, acesso em maio/2007.

_____. Resolução CNE/CP 1/2006. Diário da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, pág.11. (Diretrizes Curriculares Nacionais – dispõe sobre a Carga Horária Estágio Supervisionado Curso de Pedagogia). Disponível em http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm, acesso em set/2009.

_____. Lei n º 12.061, de 27 de outubro de 2009. Altera o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do art. 10 da Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996, para assegurar o acesso de todos os interessados ao ensino médio público. *Diário Oficial da União,* Brasília, 28 de outubro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm, acesso em 10/06/2010.

_____. Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30º, 32º e 87º da Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. *Diário Oficial da União,* Brasília, 17 de maio de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm, acesso em jun/2010.

_____. Lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts 29º, 32º e 87º da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matricula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União,* Brasília, 07 de fevereiro de 2006. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm, acesso em 10 jun/2010.

_____. Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS,L4024.htm, acesso em mar/2007.

_____. Lei 5693, de 11 de agosto de 1971. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em http://planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm, acesso em mar/2007.

_____. Lei nº 11.778, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do art. 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto-Lei 5.452, de 1º de maio de 1943, e a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis nºs 6.494, de 7 de dezembro de 1977, e 8.859, de 23 de março de 1994, o parágrafo único do art. 82 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o art. 6º da Medida Provisória 2.164-41, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. *Diário Oficial da União,* Brasília, 26 de setembro de 2009. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11778.htm, acesso em 03/01/2010.

_____. CONSTTUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao34.htm, acesso em mar/2007.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 10 NOVEMBRO DE 1937). Disponível em

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao37.htm, acesso em mar/2007.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao46.htm, acesso em mar/2007.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de outubro de 1967. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constitui%C3%A7ao67.htm, acesso em mar/2007.

_____. CONSITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. *Diário Oficial da União*, Brasília, 05 de outubro de 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm, acesso em mar/2007.

_____. LEI ORDINÁRIA nº 7.486, de 06 de junho de 1986. Aprova as Diretrizes do Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento (pnd) da Nova República, para o período de 1986 a 1989, e da outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 12 de junho de 1986. Disponível em http://br.vlex.com/vid/diretrizes-primeiro-plano-pnd-periodo-34280134, acesso em abril/2008.

_____. Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 20 de dezembro de 2005. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm, acesso em fev/2009.

_____. Lei 19.402, de 14 de novembro de 1930. Cria uma Secretaria de Estado com a denominação de Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. *Diário Oficial da União*, Brasília, 18 de novembro de 1930.

MINAS GERAIS. (Estado). Secretaria de Estado de Educação. *Plano Decenal para Todos em Minas Gerais.* Belo Horizonte, 1993.

_____.*Resolução nº 9297/98. Institui o Projeto: "Acertando o Passo", implantando a estratégia da Educação de estudos destinados a alunos do 2º ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária.* Belo Horizonte, 1997.

MEC, CÂMARA DOS DEPUTADOS (COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA) e UNESCO

- Educação para todos: Avaliação da Década. Brasília-DF. MEC/INEP. Ano. 2000.

- Avaliação técnica do Plano Nacional de Educação. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2004.
- Satisfazendo as necessidades básicas de aprendizagens: Uma visão para os anos 90. PNUD – UNESCO – Banco Mundial, 1990.

PESQUISA ELETRÔNICA

http://apeospsub.org.br
http://jusbrasil.com.br/legislacao/126565/decreto-lei-9070-46
http:www.klepsidra.net/klepsidra24/Collor.htm
http://portal.mec.gov.br
http://portal.mec.gov.br/CNE/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf
http://pt.wikipedia.org/wiki/Era_Vargas
http://pt.wikipedia.org/wiki/iso_9000
http://pt.wikipedia.org/wiki/Gustavo_Capanema
http://www.apeoespsub.org.br
http://www.apeoespsub.org.br/historia/historia_apeosp.html
http://www.cpdoc.gov.br
http://www.cpdoc.fgv.br/historial/org/Entrevista1332.pdf
http://www.cpers.org.br
http://www.dieese.org.br.
http://www.faced.ufu.br/pedagog.php
http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_101.html
www.ibge.gov.br
http://www.ibge.gob.br/seculoxx/arquivos/censo_industrial.pdf
http://www.lahes.ufjf.br/publicacoes/Coloquio1%20PDF/Virna%20Ligia%20Fernandes%20Braga.pdf
http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109783/lei-5540-68
http://www.mec.gov.br/sesu/diretriz.htm
http://www.pco.org.br/conoticias/ler_materia.php?mat=5295
http://www.planlato.gov.br/cicil_03/_Ato2004-2006/2005/LEI/L11114.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11788.htm
http://www.planalto.gov.br/cicivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12061.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitucao/Constitui%C3%A7ao.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitucao/Constitui%C3%A7ao34.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitucao/Constitui%C3%A7ao37.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitucao/Constitui%C3%A7ao46.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constitucao/Emendas/Emc_anterior1988/emc01-69.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/D87497.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L5692.htm
http://www.pnud.org.br
http://www.portal.nead.ufu.br
http://www.pr5.ufrj.br/curso_distancia/legislacao/Indicadores_de_qualidade_do_MEC.pdf
http://www.sindutemg.org.br
http://www.sinpro-rio.org.br
http://www.sinprominas.org.br
http://ufu.br

REVISTAS

Revista do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Edição comemorativa. 25 anos: Sub-sede Uberlândia. Jan/dez 2006. volume Único.
Revista Nova Escola. Ser professor: Uma escolha para poucos. Edição 229. jan/fev/2010.

Bibliografia

Bibliografia

ABREU, Alzira Alves de. O nacionalismo de Vargas ontem e hoje. In. D'ARAÚJO, Maria Celena (org). *As instituições brasileiras da Era Vargas.* Rio de Janeiro: EDUERJ/FGV, 1999.

ABREU, Hugo. *O Outro lado do poder*. Rio de janeiro: Nova fronteira, 1979.

ABRUCIO, Fernando Luiz. *Os barões da federação: governadores e a redemocratização brasileira.* São Paulo: HUCITEC, 1998.

AGGIO, Alberto. *Política e sociedade no Brasil*. 1930-1964. São Paulo: Annablume, 2002.
_____. *Revolução e Democracia no nosso tempo.* Franca: Ed. UNESP, 1997.

ALMEIDA, Fernando J. Por que a educação em primeiro lugar? In: ALMEIDA, F. J. (org). *O DNA da Educação.* São Paulo: Instituto DNA Brasil, 2006.

ALVES, Maria H. Moreira. *Estado e oposição no Brasil. (1964-1984).* 2º Ed. Petrópolis: Vozes, 1984.

ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente. Contextos, dúvidas e desafios. *Revista: Educação e pesquisa*. São Paulo, V. 33, nº 2, p. 263-280, Maio/ago 2007.

ANASTASIA, Carla Maria Junho. *Corporativismo e Cálculo Político.* O processo de sindicalização oficial dos trabalhadores em Minas Gerais. (1932-1937). 1990. 320 fls. Tese (Doutorado Ciência Política e Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisa do Rio de Janeiro, IUPERJ. Rio de Janeiro, 1990.

ANDERSON, Perry. *Dictadura y Democracia em America Latina.* Buenos Aires: Ed. Tiena del Fuego, 1988.

ANTUNES, Celso. *Antiguidades Modernas: Crônicas do Cotidiano Escolar***.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

ANTUNES, Celso. *Glossário para Educadores(as)*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). *Capitalismo, Trabalho e Educação,* 3º Ed. Campinas-SP: autores associados, Histedbr, 2005.
_____. *Os sentidos do trabalho: Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 4 º ed. São Paulo: Boitempo, 2001.
_____. *Adeus ao trabalho? Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. 2ª Ed. São Paulo. Boitempo, 2000.
_____. Dimensões da crise e metamorfoses do mundo do trabalho. In. *Revista Serviço social e Sociedade*. São Paulo: Cortez, nº 50, Ano XVII, abril de 1996.
_____. *Classe Operária, Sindicatos e Partidos no Brasil.* São Paulo: Cortez, 1982.
APPLE, Michael W. *Ideologia e Currículo.* 3º Ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

_____. O que os pós-modernistas esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo A. A; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade total e Educação,* 11º Ed. Petrópolis-RJ; Vozes, 1994.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. *História da Educação e da pedagogia.* 3º Ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ângela. *A Construção do consentimento. Corporativismo e trabalhadores nos anos trinta*. São Paulo: Scritta, 1998.

ARGOLO, José Amaral; RIBEIRO, Kátia (org). *A direita explosiva no Brasil: a História do grupo secreto que aterrorizou o país com suas ações, atentados e conspirações.* Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

ARRUDA, Marcos; CALDEIRA, Cesar. *Como Surgiram as Constituições brasileiras*. Rio de Janeiro: FASE (Federação de Órgãos para Assistência Social e Educacional). Projeto Educação Popular para a Constituinte, 1986.

AZEVEDO, Gilka V. Ferreira de. *Do ensino de 1 grau; legislação e pareceres***.** Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Departamento de Documentação e Divulgação, 1979.

AZEVEDO, J. M. L. *A educação como política pública***.** Campinas: Autores Associados, 1997.

BARBOSA, F. de Holanda; SIMONSEN, M. Henrique. *Plano Cruzado: Inércia e Inépcia.* São Paulo: Globo, 1989.

BARCELOS, Nora Ney Santos. *A Prática e os Saberes Docentes na voz de professores de Ensino Fundamental na travessia das Reformas*. 2001. 268 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Curso de Educação/Departamento de Educação-feusp, USP. São Paulo, 2001.

BASTOS, E.M.C. *Ciência, tecnologia e indústria no Brasil dos anos oitenta: o colapso das Políticas Estruturantes.* 1994. 380 fls. Tese (Doutorado em Economia). Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas, 1994.

BASTOS, Maria Helena Câmara & STHEFANOU, Maria (org.). *História e Memórias da Educação no Brasil – Século XX*. Petrópolis: Vozes, 2005.

BATALHA, Cláudio; SILVA, Fernando Teixeira da; FORTES, Alexandre (orgs). *Cultura de classe: identidade e diversidade na formação do operariado.* Campinas: Ed. UNICAMP, 2004.

_____. *O movimento operário na Primeira República.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.

BELLONI, M. Luiz. *Educação à Distância.* Campinas: Autores Associados, 1999.

BERTOLLI FILHO, Cláudio. *República Velha e a Revolução de 30.* São Paulo: Ática, 2003.

BEZERRA, Holien Gonçalves. *O Jogo do poder: Revolução Paulista de 32.* São Paulo: Moderna, 1990.

BIAVATTI, Vânia Tanira. *Sindicalismo docente e modos de subjetivação na contemporaneidade.* 2006 184 fls. Tese (Doutorado Ciências Sociais e Políticas). Curso de Ciências Sociais/políticas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo,. São Paulo, 2006.

BOITO JR. Armando. *O Sindicalismo Brasileiro nos anos 80.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

BORTONI, Larissa. *O mapa da corrupção no Governo FHC.* São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

BORTOR, Ivamir José; GUIMARÃES, Rafael (org). *Abaixo a repressão!: Movimento estudantil e as liberdades democráticas.* Porto alegre: Libreto, 2008.

BRAGA, Amélia Eloy Santana. *Estágio supervisionado/prática como componente curricular*. 1999. Disponível em internet: http: ucb.br/edfisica/estágio.htm. Acesso em 07/08/2009.

BRAGA, Virna Ligia Fernandes. *O movimento de professores na cidade de Juiz de Fora. 1934 e 1959.* Juiz de Fora: Lahes – Laboratório de História econômica e social. Anais do I Colóquio dos LAHES, 2005.

BRANDÃO, Gildo Marçal. *Esquerda Positiva: As duas almas do Partido Comunista 1920/1964.* 1º Ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista. A degradação do trabalho no século XX.* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

BRIDGES, William. *Um Mundo Sem Empregos.* São Paulo: Makron Books, 1995.

BRUNO, Michael. A estabilização da economia israelense: O programa de emergência em seu estágio inicial. In: ARIDA, P. (org). *Inflação zero: Brasil, Argentina, Israel.* Rio de janeiro: paz e Terra, 1986.

BULHÕES, Maria da Graça. *O* movimento do magistério público estadual no Rio Grande do sul – *Revista: Retrospectiva, lições e tarefas*. III Conferência Brasileira de Educação. Abertura, Simpósio e Encerramento. São Paulo: Loyola, 1984.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo. Ed. UNESP, 1999.

CAPELATO, Maria Helena. *Multidões em cena: propaganda política no varguismo e no peronismo.* Campinas: Papirus, 1998.

CARNEIRO, Ricardo de M. *Crise, estagnação e hiperinflação. A economia brasileira nos anos 80.* 1991. 217 fls. Tese. (Doutorado em economia). Instituto de economia, UNICAMP. Campinas, 1991.

CARNIER JÚNIOR, Plínio. *Imigrantes: Viagem, trabalho e integração.* São Paulo: Editora FDT, 2000.

CARONE, Edgard. *O Estado Novo*. Rio de Janeiro. Editora Bertrand Brasil, 1988.

_____. *Movimento Operário no Brasil (1877-1944)*. São Paulo: DIFEL, 1979.
_____.*A Primeira República (1889-1930): Texto e contexto.* DIFEL, 1976.
_____.*A Terceira República.* DIFEL, 1976.

CARVALHO, Carlos Eduardo Ferreira. *Bloqueio da liquidez e estabilização: O fracasso do Plano Collor.* 1996. 390fls. Tese (Doutorado em Economia). Instituto de Economia, UNICAMP. Campinas, 1996.

CARVALHO, Luciana Beatriz de Oliveira Bar. *A configuração do grupo escola Júlio Bueno Brandão no contexto republicano (Uberlândia-MG 1991-1929).* 2002. 163 fls. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2002.

CASASSUS, Juan A reforma Educacional na América no contexto de globalização. *Cadernos de Pesquisa*. nº 114. nov/2001. São Paulo. (ISSN 0100-1574).

CHAVES, Eduardo. O. C. O liberalismo na Política, economia e sociedade e suas implicações para a educação: uma defesa. In: LOMBARDI, José Claudinei: SANFELICE, José Luis. *Liberalismo e educação em debate.* Campinas-SP: Autores Associados, 2007.

CHILCOLTE, Ronald H. *O Partido Comunista brasileiro: Conflito e integração: 1922-1972.* Rio de Janeiro, 1982.

CICILLINI, Graça Aparecida; NOGUEIRA, Sandra Vidal. (Org.). *Educação Escolar: Políticas, saberes e práticas pedagógicas.* Uberlândia: EDUFU, 2002. 190p.

CLEMEHA, Arlene; COGGIOLA, Osvaldo. *25 de outubro de 1917: A Revolução Russa.* 1ª Ed. IBEP Nacional, 2005.

COELHO, Ricardo B. Marques. *O sindicato dos professores e os Estabelecimentos Particulares de ensino no Rio de Janeiro*.1988. (1931-1950). 1988 185 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1988.

COHN, Amélia. *As políticas sociais no Governo FHC.* São Paulo: EDUSP, 2000.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES NA AGRICULTURA. *As lutas camponesas no Brasil: 1980.* Rio de Janeiro: Marco Zero, 1981.

CONTRERAS, José. *A autonomia de professores*. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez, 2002.

CÔRREA, V. *Formação da consciência política do professor, em tempos de globalização e neoliberalismo.*1999. 263 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 1999.

COSTA, Maria das G. Pinheiro da. *A Educação nas Constituintes e na primeira reforma republicana do ensino do amazonas: 1891-1892.* 1993. 201 fls. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas. Manaus, 1993.

COUTINHO, L.G. A terceira revolução industrial e tecnológica. *Revista Economia e Sociedade,* nº 1, ano 1998, Campinas-SP.

CUNHA, Celio da. *Educação e autoritarismo no Estado Novo*. São Paulo: Cortez, autores associados, 1981.

CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e Democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991.
_____. *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

D'ARAUJO, Maria Celena Soares. *A Era Vargas*. 2ª ed. São Paulo: Ed. Moderna. 2002.
_____.*O Estado Novo.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2000.
_____; CASTRO, Celso (org). *Ernesto Geisel.* Editora FGV, 1997.
_____. *O Segundo governo Vargas, 1951-1954: Democracia, partidos e crise política.* 2º Ed. São Paulo: Ática, 1992.

DE DECA, Edgar. *O silêncio dos Vencidos*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

DE DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo. *Cotidiano de trabalhadores na República. São Paulo 1889-1920*. São Paulo: Brasiliense, 1989.

DEJOURS, Christophe. *A banalização da injustiça Social*. 7. ed. Rio de Janeiro: Fgv, 2006.

DF. Cenpec (Org.). *Educação para Todos: Avaliação da década.* Brasília: Instituo Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DEMO, Pedro. *Saber Pensar.* São Paulo: Cortez, 2000.
_____. *A NOVA LDB: Ranços e Avanços.* 17º Ed. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DIAS, Eduardo Fernandes. Reestruturação Produtiva: Forma atual da luta de classes. *Revista do Instituto de Estudos Socialistas*. Maio 1998, nº 01, São Paulo: Xamã, 1998. (pág. 45-62).

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena G. Frem. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio 1994.

DOWBOR, L. A. *A reprodução social.* São Paulo: Vozes, 1998.

DRAIBE, Sônia M. As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas. *Revista USP***,** nº 17, p. 86-101, São Paulo: EDUSP**,** 1994.
_____. *O Sistema brasileiro de proteção social: contornos e expansão recente: Análise conjuntural.* nº 2, vol. 8. Curitiba: IPARDES, 1986.

ENGUITA, Mariano F, O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In. GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (org). *Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas***.** 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. (coleção Ciências Sociais da educação).
_____. *A face oculta da Escola: Educação e trabalho no capitalismo*. Tradução: Tadeu Tomaz da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

EVANGELISTA, J E. *Crise do Marxismo e irracionalismo pós-moderno*. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FARIA FILHO, L. M. de. Cultura escolar e cultura urbana: perspectivas da pesquisa em história da Educação. In: LIBÂNIO, N. Xavier. (org). *Escola, cultura e saberes.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 30: Historiografia e História*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

FÁVERO, Osmar (Org). *Educação nas Constituintes brasileiras 1823-1988.* Campinas: autores associados, 1996.

FERREIRA, Aurélio de Holanda. *Miniaurélio. Século XXI: O minidicionário da língua portuguesa.* 5ª Ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2001.

FERREIRA, Naura; AGUIAR, Márcia. *Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. Tradução por Maria P. V. Resende. São Paulo: Perspectiva, 1974.

FIGUEIREDO, Angelina C. *Política Governamental e Funções Sindicais.* 1975. 290 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais e Políticas). Faculdade de Ciências Sociais, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1975.

FLORESTA, Leila. *Escolas dos acampamentos/assentamentos do MST: uma pedagogia para revolução?* 2006. 217 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2006.

FLORESTA, Maria das Graças G. Soares. *Poder, Conhecimento e reforma educacional – as relações presentes no programa de reforma da educação em Minas Gerais nos anos 90*. 2000. 241 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2000.

FONSECA, Pedro C. Dutra. *Vargas: O capitalismo em construção.* São Paulo: Brasiliense, 1989.

FORRESTER, V. *O Horror econômico*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FONSECA, Selva G. *Ser professor no Brasil - história oral de vida***.** Campinas: papirus, 1997.

FRANCISCO, C.M; PEREIRA, A.S. *Supervisão e sucesso desempenho do aluno no estágio. 2004.* Disponível http://www.efdeportes.com/efd69/aluno.htm, acesso em ago.2009.

FRANCO, Nogueira. *Estado Novo.* 1ª Ed. São Paulo: Civilização editora, 2000.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade***.** 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

FREITAG, Bárbara. *Política educacional e indústria cultural*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987.
_____*Escola, Estado & Sociedade*. 5ª ed. São Paulo: Moraes, 1984.

FRIEDMAN, M. *Capitalismo e liberdade***.** Rio de Janeiro: Artenova, 1977

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real***.** São Paulo: Cortez, 1999
_____. *Educação e a crise do trabalho*: *perspectivas do final do século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil.* 16ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.
_____. *O mito do desenvolvimento econômico***.** Rio de Janeiro: paz e Terra, 1974.

GATOTTI, Moacir. *Qualidade na Educação. Uma nova abordagem.* São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GATTI JÚNIOR, Décio; INÁCIO FILHO, Geraldo (Org.). *História da Educação em Perspectiva: ensino, pesquisa, produção e novas investigações*. Uberlândia: Edufu, 2005.

GENTILI, Pablo A. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In. FRIGOTTO G. (org). *Educação e crise do trabalho; perspectiva de final de século.* Petrópolis-RJ: vozes, 1998.
_____. *Escola S.A: Quem ganha e quem perde, no mercado educacional do neoliberalismo.* Brasília: CNTE, 1996.
_____.O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A. A. ; SILVA, Tomaz Tadeu (orgs). *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação,* 11º Ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.

GERMANO, José Willington. *Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).* 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos Sociais e Educação.* 6 ed. revisada. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa época; v. 5).
_____. Educação, trabalho e lutas sociais. In; FRIGOTTO; G; GENTILLI, P. *A cidadania Negada: Políticas de exclusão na Educação e no Trabalho.* Buenos Aires: CLACSO, 2000.

GOMES, Ângela M. de Castro. *Cidadania e Direitos do Trabalho.* Rio de Janeiro: J. Zahar, 2002.
_____. *A invenção do trabalhismo*. Rio de Janeiro: Vértice, 1988.
_____. *Burguesia e trabalho: Política e Legislação social no Brasil. 1917-1937.* Rio de Janeiro: Campus, 1979.

GOODSON, I. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, a. (ORG.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, 1992.

GOULART, Silvana. *Sob a verdade oficial – ideologia, propaganda e censura no Estado Novo.* São Paulo: Marco Zero, 1990.

GRAMSCI, Antônio. *Americanismo e Fordismo.* 1º Ed. São Paulo: HEDRA, 2008.
_____. *Cadernos do Cárcere. vol. 4. Temas de cultura, ação católica, americanismo e fordismo.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
_____.*Concepção dialética da História.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.

GUERRA, Miriam Darlete Soares. *Reflexões sobre um processo vivido em estágio supervisionado: Dos limites às possibilidades.* 1995. Disponível em http://www.anped.org.br/23/textos/0839t.pdf. Acesso em ago. 2009.

GUIRALDELLI JR, Paulo. *História da Educação*. São Paulo: Cortez, 2000.
_____.*Educação e movimento operário.*São Paulo: Cortez, 1987.

GUSDORF, Georges. *Professores para quê?* Lisboa: Moraes Editores, 1970.

HARDMANN, Francisco Ioot; LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil.* são Paulo: global, 1982.

HARVEY, David. *A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* Tradução Adail Ubirajara Sobral & Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HAYEK, F. *O caminho da servidão***.** Porto Alegre, Globo, 1946.

HEYMANN, Luciana Quillet. *Desafios e rumos da política educacional.* Centro de Pesquisa e documentação. Fundação Getúlio Vargas. Sem data. Disponível em http://www.cpdoc.fgv.br. Acesso em set.2009.

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, Classe social e Relações de Gênero*. Campinas, SP: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

HYPOLITO, Álvaro L. Moreira; GANDIN, Luis Armando (Orgs.). *Educação em tempos de incertezas.* Belo Horizonte: autêntica, 2000.

HIRATA, Helena (org). *Sobre o "modelo japonês".*São Paulo: Edusp, 1993.
_____; ZAREFIAN, Philippe. Força e fragilidade do modelo japonês. *Estudos avançados*. nº 12(5), 1991. (pág. 173-185).

HOBSBAWN, Eric J. *OS TRABALHADORES***:** *Estudos sobre a História do Operariado*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
_____. *Mundos do Trabalho: Novos Estudos sobre História Operária***.** 3º ed. São Paulo: Paz e terra, 2000.
_____; POLITO, Antônio. *O SECULO XXI: Reflexões sobre o futuro*. Lisboa: Presença, 2000.
_____. *Sobre História***.** Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Cia das Letras, 1998.

_____. *Era dos Extremos: o breve século XX (1914-1991).* São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

JESUS, Ronaldo Pereira de. Integração e resistência sindical. 1930-1935. In: *Que história e essa?* (*et al*). Rio de Janeiro: Relumé-Dumará, 1994.

KORNIS, George. *O desenvolvimento econômico sob Getúlio Vargas.* Rio de Janeiro: BNDES. sd.

KURZ, Robert. *O colapso da modernização. Da derrocada do Socialismo de caserna crise da economia Mundial.* São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LAMOUNIER, Bolivar. Perspectivas e Consolidação Democrática: O caso brasileiro. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, nº 4, vol 2, 1987. pág.43-64

LEITE, Márcia de Paula. Novas formas de gestão de mão-de-obra e sistemas participativos: Uma tendência à democratização das relações de trabalho? *Educação e Sociedade*. nº 45, 1992. (pág. 190-210).

LESSA, S. Beyond Capital: Estado e capital. *Revista Serviço social e sociedade*, nº 56, 1998. (pág. 135-151).

LIBÂNEO, J. Carlos; OLIVEIRA J; TOSCHI, M. Seabra. *Educação Escolar: Política, estrutura e organização.* 3º Ed. São Pulo: Cortez, 2007.

LIMA, Sandra Cristina Fagundes de. *Memória de si, História dos outros: Jerônimo Arantes, Educação, História e política em Uberlândia nos anos de 1919 a 1961.* 2004. 401 fls. Tese. (Doutorado em História). Curso de História. Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2004.

LIMA, Venício A. *Mídia: Teoria e Política.*São Paulo: Perseu abramo, sd.

LOJKINE, Jean. *A revolução informacional.* São Paulo: Cortez, 1995.

LOMBARDI, José Claudiney; SANFELICE, José Luiz. *Liberalismo e Educação em debate*. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2007. (coleção Educação contemporânea).

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis (orgs). *Capitalismo, trabalho e educação.* 3º Ed. Campinas-SP: autores associados, Histedbr, 2005.

LOPES, Francisco L. *Novo austral na Argentina: O choque heterodoxo.* Rio de janeiro: Campus, 1986.

LOURENÇO FILHO, M. Bergestron. A remuneração dos professores primários. *Revista brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, V.4, n. 12, p. 398-416, jan.1945

LUKACS, Gyorgi. *A consciência de classe: Estrutura de classes e estratificação social*. São Paulo: Zahar, 1977.

MARC, Ferro. *A Revolução Russa de 1917.* 2ª Ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: E o homem unidimensional*. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

MARQUES, E. de Medeiros. A educação á distância que era, o que é e o que poderia ser. In: CLEBSCH, Julio (org). *Educação 2008.* Curitiba: Humana editorial, 2008.

MARQUES, Maria S. Bastos. O Plano Cruzado*: Teoria e prática. Revista de Economia Política*, nº 3, vol. 8, jul/set, 1988.

MARQUES, Rosa Maria; FERREIRA, Maria Ribeiro Jans. *O Brasil sob a Nova Ordem: A economia brasileira contemporânea.* São Paulo: Saraiva, 2009.

MARTINS, Maria Anita Viviani. *O professor como agente político***.** São Paulo: Loyola, 1984.

MENEZES, Raul Miranda. Processo de gasto e descentralização na política educacional brasileira. *Revista "Em aberto*, Brasília. V. 18, nº 74. pág. 58-71, dez. 2001.

MÉSZÁROS, István. *Produção Destrutiva e Estado Capitalista.* São Paulo: Ensaio, 1989. (Cadernos Ensaio. Pequeno formato. v.5 - 1996).

MOURA, Vera L. F. *Estado e política social no contexto da abertura.* 1989. 211 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais). Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Natal. Natal, 1989.

NAGLE, J. A Educação na primeira república. In: FAUSTO, B. (org). *História Geral da civilização brasileira.* São Paulo: DIFEL, 1985. T.3, v.2, p. 261-291.

NASSIF, Luis. Política macroeconômica e ajuste fiscal. In: LAMOUNIER; FIGUEIREDO, R. (orgs.). *A era FHC: Um balanço.* São Paulo: Editora Cultura, 2002.

NEGRI, Barjas. *O fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Megistério***.** Brasília: MEC, 1997.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *Educação e Política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Questões da Nossa época, V36).

_____. Brasil 2000. *Nova divisão de trabalho na Educação*. São Paulo: Xamã, 2000.

_____.(org). *Educação e Política no Limiar do século XXI.* Campinas-SP: autores associados, 2000.

NORONHA, Eduardo. *Greves e transição democrática.* 1991. 186 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Políticas). Departamento de Ciências Política, UNICAMP. Campinas, 1991.

_____. *Ciclo de greves, transição política e estabilização: Brasil, 1978-2007.* São Paulo: Lua Nova, 2009.

_____. A explosão das greves na década de 80. In: BOITO JR, Armando (org). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

NOVAIS, Fernando A; SEVCENKO, Nicolau. *História da vida privada no Brasil.* V. 3. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NOVOA, Antônio. Conferência: *Desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para equidade da aprendizagem ao longo da vida.* Lisboa, 2007.
_____. *Desafios do Trabalho do professor no mundo contemporâneo.* São Paulo: Sindicato dos professores de São Paulo, 2007.
_____.(Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Portugal: Porto Editora, 2000.
_____. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.
_____. *Profissão professor*. Porto: Porto Editora, 1991.

NUNES, C. A. *A escola redescobre a cidade: reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço carioca 1910/1935.* 1993. Livre Docência. (Tese de concurso para professor titular). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 1993.

OFFE, Clauss. Sistema educacional, sistema ocupacional e política da educação; contribuição à determinação das funções sociais do sistema educacional. Tradução Vanilda Paiva, 1990. *Revista Educação e Sociedade*, São Paulo (35): 9-59, abr.1990.

OLIVEIRA, D. Motta. Formação de professores em nível superior: O Projeto Veredas e a nova sociabilidade do Capital. *31º Reunião anual da Associação nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* – ANPED, Caxambu, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). *Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos.* Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, E. M. Educação e neoliberalismo: A Educação brasileira frente ás políticas neoliberais. *Cadernos da FUCAM.* Monte Carmelo, 2002.

OLIVEIRA, Eliezer Rizzo de. Constituinte, forças Armadas e autonomia militar. In: *As forças armadas no Brasil.* Rio de Janeiro: Espaço e tempo, 1987 (pág. 145-187).

OLIVEIRA, Gladson Macedo de. *A fábrica Maria Amália e sua inserção na cidade de Curvelo: Os caminhos do desenvolvimento de uma indústria têxtil no interior de Minas Gerais (1941-1992).* 2007. 190 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais e Política). Programa de Pós-graduação em ciências sociais, Pontifícia Católica de Minas. Belo Horizonte, 2007.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *O Brasil dos imigrantes.* Rio de Janeiro: Z. Zahar, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. *Educação e cidadania: o direito à educação na Constituição de 1988 da República Federativa do Brasil.* São Paulo. 1995. 370 fls. Tese (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1995.

PAIM, Antônio. *História do Liberalismo Brasileiro*. São Paulo: Madarim, 1998.
_____. *Evolução histórica do Liberalismo.* Belo Horizonte. Editora Itatiaia Limitada. vol.1. 1987.

PAIVA, Paulo. *Plano Cruzado: Ataque e Defesa.* 1ª Ed. Rio de Janeiro: Florense Universitária, 1987.

PEDROSA, Larisse dias; SANFELICE, José Luis. *Minas aponta o caminho: O processo de reforma da Educação mineira.* Cascavel: Editora UNIOESTE, 2005.

PENI, Sônia T. de Souza. *A aula: Espaço de conhecimento, lugar de cultura***.** Campinas: papirus, 1994.

PEREIRA, Luis Bresser. *O colapso de uma aliança de classes.* São Paulo: Editora brasilense, 1978.

PEREIRA, Valter. A imprensa e Fernando Collor. A convergência entre o moderno e o arcaico. (1987-1988). *Revista virtual de História*: Disponível em <http:www.klepsidra.net.klepsidra24/Collor.htm>. Acesso em outubro 2009.

PERRENOUD, P. (orgs). *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência.* 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 2004.

PONCE, Aníbal. *Educação e Luta de Classes.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 1981.

RAGO, Luzia M. *O que é taylorismo.* 4º Ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

RESENDE, Márcia H. S. *O processo de municipalização do ensino no Estado de Minas Gerais.* 2007. 203 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, 2007.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da Educação Brasileira: A Organização escolar*. Campinas: Editora: autores Associados, 1998.

_____. *A formação política dos professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

ROCHA, Carlos Vasconcelos. Anatomia de uma reforma: descentralização da educação pública de Minas Gerais e mudança institucional. *Revista ScieloBrasil*. nº 3, vol 46. Rio de Janeiro, 2003. (ISSN 0011-5258).

RODRIGUES, Ângela. *A formação de formadores para a prática na formação inicial de professores. s.d.* Disponível em *http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/arodrigues.pdf*. Acesso ago.2009.

RODRIGUES, Leôncio Martins. *Destino do sindicalismo.* 2º Ed. São Paulo: Editora USP: FAPESP, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 25ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROSIM, A. Marco. *As novas tecnológicas da informação e a educação á distância.* São Paulo: Thonso, 2007.

SADER, Eder. *Quando novos personagens entram em cena.* 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

SALLUM, Brasílio Jr. O Brasil sob Cardoso. *Revista de Sociologia*. São Paulo. nº 11/12. ano: 1999.

SANFELICE, J. L. (org). *História da Educação: perspectivas para um intercâmbio internacional.* 1ª Ed. Campinas: Autores associados, 1999, V. 01.

SANTANA, Luiz Carlos. O liberalismo clássico e a valorização do ensino privado. In: LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz (orgs). *Liberalismo e educação em debate.* Autores associados, 2007.

SANTOS, Regina Célia Pereira Baptista. *A escola pública, o trabalho docente e os professores iniciantes*. 2007. 285 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e Justiça*. Rio de Janeiro: Campus, 1979.

SAVIANE, Dermeval. *Da nova LDB ao FUNDEB***.** Campinas: Autores Associados, 2007.
_____. *A nova Lei da Educação: Trajetórias, limites e perspectivas.* 5ª Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 1999.
_____. *Política e educação no Brasil: o papel do congresso nacional na Legislação do ensino*. Capinas: Autores Associados, 1987.
_____ *Educação Brasileira: Estrutura e sistema*. São Paulo: Saraiva, 1973.

SCHANOSKI JR, Getúlio; SMITH, Adam. *A riqueza das Nações.* 1º Ed. São Paulo: Madras, 2007.

SCHINCARIOL, Vitor Eduardo. *Acumulação do Capital no Brasil sob a crise do fordismo; 1985-2002.* 2006. 135 fls. Dissertação. (Mestrado em Histórica). Programa de pós-graduação em História econômica do departamento de História da faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SCHMIDT, Maria Furlay. *Noa História Crítica.* São Paulo: Nova geração, 2002.

SENA JUNIOR, Carlos Zacarias F. de. A Classe trabalhadora no Brasil sob o impacto da Revolução Russa de 1917. *Revista: Opinião Socialista,* São Paulo, V. 196, p. 10-10, 21 out de 2004.

SILVA, Marcello Soares Pereira da. *A reforma educacional de Minas Gerais: a implantação da autonomia escolar*. 1999. 280 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp. Campinas, 1999.

SILVA, Maria Aparecida da. *Administração dos Conflitos Sociais: As reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da Prática Social.*

1994. 334 f. (Tese Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SILVA, Maria Vieira. *Empresa e Escola: do discurso da sedução a uma relação complexa*. 2001. 231 fls. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2001.

SILVA, Raul Mendes; CACHAPUZ, Paulo Brandi; LAMARÃO, Sérgio (org). *Gétulio Vargas e seu tempo*. Rio de Janeiro; BNDES. Sd.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. Estágios Curriculares na Formação de Professores de Educação Física: O ideal, o real e o possível. *Revista Digital Buenos Aires*, V. 10, n. 82. p-3-5, março, 2005. Disponível em http://www.efdeportes.com/efd82/estagios.htm. Acesso ago. 2009.

SILVA, Zélia L. *A Domesticação dos trabalhadores nos anos 30.* São Paulo: Marco Zero.

SILVEIRA, Ramaís de Castro. *Neoliberalismo: Conceito e Influências no Brasil – de Sarney a FHC.* 2009. 176 fls. Dissertação. (Mestrado em Ciências Sociais e Políticas). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

SKIDMORE, Thomas. *Brasil: de Castello a Tancredo.* 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SOARES, Ismar O. EaD como prática educomunicativa: emoção e racionalidade operativa. *Revista NCEUSP*. Ano 2003.

SOMARRIBA, Maria das M. Gomes; AFONSO, M. Resende. *Reivindicações Urbanas e a Nova conjuntura em Minas: rumo ao Populismo?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 1987.

SOUZA, R. F. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910).* São Paulo: Editora UNESP, 1998.

SOUZA, Wlaumer Doniseti de. *Anarquismo, estado e pastoral do imigrante: das disputas ideológicas pelo imigrante aos limites da ordem: o caso Idalina.* São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

STAMATTO, Maria Inês Sucupira. A Escola da Ordem e do Progresso (Brasil: 1889-1930). *Revista FAEEBA*, Salvador: V. 14, n. 24, pág. 75-85, jul/dez/ 2005.

TAVARES DE ALMEIDA, Maria Hermínia. *Crise Econômica e Interesses Organizados: O sindicalismo no Brasil dos anos 80.* São Paulo: Editora USP, 1996.

TEIXEIRA, Anísio. *A Educação e a crise brasileira.* Rio de Janeiro: Editora da UfRJ, 2005.
_____. *Educação no Brasil***.** 3. ed. Rio de Janeiro: UFRJ, 1999.

THOMPSON, E. P. *A miséria da Teoria.* Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TONET, I. *Democracia ou Liberdade?* Alagoas: Edufal, 1997.

TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa.* 2ª Ed. São Paulo: UNESP, 2007.

WEFFORT, Francisco C. *O populismo na Política brasileira.* 4º Ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1989.

WOLFF, Robert Paul. *Miséria do Liberalismo.* 1º Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

VEIGA, C. G. *Cidadania e educação nas tramas da cidade: a construção de Belo Horizonte em fins do século XIX.* Bragança Paulista:EDUSF, 2002.

VIANNA, Claúdia. *Os nós do"nós": crise e perspectivas da ação coletiva docente em São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.*

VIANNA, Luiz Weneck. *Liberalismo e Sindicato no Brasil.* 2º Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

VIANNA, Sérgio B. *A Política econômica no Segundo Governo Vargas (1951-1954).* Rio de Janeiro: BNDES, 1987.

VIEIRA, Sofia Leyche. O público e o privado na educação: cenários pós LDB. In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB dez anos depois.* 2º Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

VOLI, Franco. *A auto-estima do professor: Manual de reflexo e ação educativa.* São Paulo: Loyola, 1998.

XAVIER, L. N. *Para além do campo educacional: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932).* Bragança Paulista: EUSF, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino. (1931-1961).* Campinas: Papirus, 1990.

Anexos

Anexo nº 01

Grade curricular do curso de pedagogia (Universidade Federal de Uberlândia, implantado a partir do ano letivo de 2006.

- **1ª Série/Período**
  - História da Educação 1
  - Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
  - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagógico 1
  - Políticas e Gestão da Educação

- **2ª Série/Período**
  - História da Educação 2
  - Psicologia da Educação 1
  - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagógico 2
  - Princípios e Métodos de Alfabetização

- **3ª Série/Período**
  - Psicologia da Educação 2
  - Educação Infantil
  - Princípios e Organização do Trabalho do Pedagógico 3

- **4ª Série/Período**
  - Currículos e Culturas Escolares
  - Sociedade, Trabalho e Educação

- **Disciplinas Facultativas**
  - Língua Brasileira de Sinais - Libras I
  - Língua Brasileira de Sinais - Libras II
  - **Justificativa da criação das disciplinas facultativas**

    "O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas..."

Anexo nº 02

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

FICHA DE DISCIPLINA

DISCIPLINA: Currículos e Culturas Escolares				
CÓDIGO: GPE025		**UNIDADE ACADÊMICA: FACED**		
PERÍODO/SÉRIE: 4ª		**CH TOTAL TEÓRICA:**	**CH TOTAL PRÁTICA:**	**CH TOTAL:**
OBRIGATÓRIA: (X)	**OPTATIVA: ( )**	**120**		**120**

OBJETIVOS

1. Analisar as tendências e perspectivas emergentes na história do currículo, tendo como foco os fundamentos epistemológicos neste campo de estudo;
2. Identificar os aspectos preponderantes da construção curricular, a partir das relações estabelecidas entre cultura, conhecimento e poder;
3. Apreender as tendências em torno do multiculturalismo e suas expressões no currículo escolar;
4. Possibilitar a compreensão, análise e elaboração do planejamento curricular;
5. Analisar a organização curricular a partir das reformas educacionais e do aparato jurídico-normativo no final do século XX e início do XXI e suas manifestações no cotidiano escolar.

EMENTA

- O campo do currículo a partir da abordagem teórico-conceitual da matriz do Positivismo, do Materialismo Histórico-dialético e das teorias Pós-modernas. Fundamentos epistemológicos no campo de Currículo. Aspectos históricos do desenvolvimento do campo currículo no Brasil. Tendências e paradigmas modernos no campo de estudo. O aparato jurídico-normativo no campo do currículo. Organização curricular a partir das reformas educacionais no final do século XX e início do século XXI e suas manifestações no cotidiano escolar. Tendências alternativas de organização curricular. Educação e Multiculturalismo.

DESCRIÇÃO DO PROGRAMA

Unidade I:

1- Fundamentos epistemológicos no campo do currículo
- 1.1- Definições e conceituações de currículo
- 1.2- Educação e Currículo no Brasil de 1930 a 1980
- 1.3-Tendências neomarxistas no campo do currículo
- 1.4-Tendências pós-modernas no campo do currículo
- 1.5-Estudos Culturais e Educação

Anexo nº 02

1.6-O Multiculturalismo e currículo
1.7- Movimentos sociais na educação: as relações de gênero, étnicas e raciais no campo do currículo

Unidade II:

2- O currículo e a organização do trabalho escolar
2.1- Currículo "inclusivo"
2.2- Currículo e interdisciplinaridade
2.3- organização do currículo por projetos de trabalho

Unidade III:

3- A organização curricular a partir das reformas educacionais do final do século XX e início do século XXI
3.1- A organização curricular no âmbito da Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira (nº 9394/96)
3.2- Parâmetros Curriculares Nacionais: os temas transversais
3.3- Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos;
3.4- Organização do tempo escolar por ciclos de formação

Unidade IV:

4- A teoria de currículo inserida no contexto da práxis escolar: tendências e perspectivas para planejamento de propostas curriculares.
4.1- O planejamento curricular
4.2- O Projeto Político-Pedagógico como instrumento do Planejamento Curricular;
4.3- A realidade escolar a partir do Projeto de Prática Pedagógica.`

BIBLIOGRAFIA

APPLE, Michael W. **Educando à Direita:** Marcadores, Padrões, Deus e desigualdades. São Paulo. Ed. Cortez, 2003.

COSTA, Marisa Vorraber (org.).**O currículo nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro, Editora DP&A. 1998.

ESTEBAN, Maria Tereza (org). **Escola, currículo e avaliação**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIROUX, Henry. **Escola Crítica e Política Cultural**. Trad. Dagmar M. L. Zibas. São Paulo: Cortez, 1998.

GENTILI, Pablo. A mcdonaldização da escola: a propósito de "consumindo o outro". In: COSTA, Marisa Vorraber. **Escola básica na virada do século**. São Paulo, Cortez, 1996.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: Teoria e História.** Petrópolis, RJ: Vozes 1995

KRUG, Andréa. **Ciclos de formação: uma proposta transformadora.** Porto Alegre. Mediação, 2001.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Trad. Bebel Orofino Schaefer. São Paulo, Cortez, 1997.

MOREIRA, Antonio Flavio (org). **Currículo na contemporaneidade:** incertezas e desafios. São Paulo: Cortez, 2003.

MOREIRA, A F.B.**Currículos e Programas no Brasil**. Campinas, Papirus, 1990.

_____. (org.) **Currículo: questões atuais.** Campinas, Papirus, 1998.

_____. (org.) **Currículo: políticas e práticas.** Campinas, Papirus, 1999

_____. (org) **Currículo cultura e sociedade.** São Paulo: Cortez, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Currículo intertranscultural: novos itinerários para a educação**. São Paulo: Cortez, 2004.

PACHECO, José Augusto. **Currículo:** teoria e práxis. Portugal, Porto Editora, 1996.

SACRISTÁN. Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre, Artmed, 1998.

_____. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da Fonseca Rosa Porto Alegre, Artes Médicas, 1998

SILVA, Luiz Heron (org.) **Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis, Vozes, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Autêntica, Belo Horizonte, 1999

_____. **O Currículo como Fetiche:** a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIND-UTE. **Reformas educacionais.** Belo Horizonte: O Lutador, 1997a.

_____. **Legislando a educação**: normas fundamentais. Belo Horizonte: Gráfica Soluções, 1997b.

_____. **Diálogos Pertinentes**. Belo Horizonte: Gráfica Soluções, 1998a.

_____. **Pedagogia das Resoluções.** Belo Horizonte: Gráfica Imprimaset, 1998b.

SOUZA, Vanilton Camilo. **Políticas organizativas curriculares, educação inclusiva e formação de professores.** Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ZOTTI, Solange Aparecida. **Sociedade, educação e currículo no Brasil:** dos Jesuítas aos anos de 1980. Campinas. SP: Autores Associados; Brasília, DF: Editora Plano, 2004.

Legislação educacional/ Documentos oficiais

BRASIL. ***Plano Decenal de Educação para Todos***. Brasília: MEC, 1994. (Versão acrescida).

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996:** estabelece diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da Brasília, Imprensa Oficial. (248):27833-27841, 23/12/1996.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 18 ed. rev. ampl. São Paulo, 1998.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília, MEC, 1998.

Minas Gerais. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução 006/2000**. Belo Horizonte: S.E.E., 2000 d.

APROVAÇÃO

____/_____/_____ _____ Carimbo e assinatura do Coordenador do curso	____/_____/_____ _____ Carimbo e assinatura do Diretor da Unidade Acadêmica

Anexo nº 03

TABELA

Movimento grevista organizado pelo Sind-UTE - sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas gerais - Período de 1979 a 2009

Ano	Dias parados	Ano	Dias Parados	Ano	Dias parados
1979	41	1991	86	2003	0
1980	17	1992	8	2004	0
1984	17	1993	76	2005	0
1986	28	1998	18	2006	0
1987	71	1999	14	2007	0
1989	33	2000	42	2008	30
1990	46	2002	50	2009	0

Tabela organizada a partir de infomações do site <www.sindute.org.br>

Anexo nº 04

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DA FAZENDA

SUP. CENTRAL DE PAGAMENTO DE PESSOAL

DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

MASP.DV	NOME DO FUNCIONARIO	PIS/PASEP	MES/ANO
325216-0	LEILA MARTINS VIEIRA	1023832810-1	AGOSTO /93

SRF	MUNICIPIO DE PAGAMENTO	BANCO	AGENCIA	CONTA	CPF
10	UBERLANDIA	048	00268-3	000451875-9	635469496-68

CARGOS	SIMBOLO	SITUAÇÃO FUNC	ADM-QUIN-MAG	LR-DEP-S.F.
01 PROFESSOR 2A	P2A	EFETIVO	00 02	00 02
02 SUPERVISOR PEDAGOGICO	SA4	DESIGNADO	00 00	

VANTAGENS

CARGO	T	DESCRICAO	VALOR
01	N	VENCIMENTO MAGIST.	5.948,64
01	N	QUINQUENIO MAGIST.	2.319,97
01	N	GRT. INCENT. DOCENCIA	2.974,32
01	N	GRAT. INCENT. DOCENCIA	1.189,73
01	N	GRATIF. DE FUNCAO	1.487,16
02	N	VENCIMENTO BASICO	7.329,96
02	N	GRATIF. DE FUNCAO	1.832,49
02	A	VENCIMENTO BASICO	9.502,18
02	A	GRATIF. DE FUNCAO	2.375,54
	N	ABONO FAMILIA	42,00

DESCONTOS

CARGO	T	DESCRICAO	VALOR
	N	IPSEMG -CONTRIBUICAO	1.846,58
	N	IPSEMG -SEG.COLETIVO	69,59
	N	IPSEMG - PECULIO	139,19
	N	SIND.TRAB.ENS.MG	158,61
	A	IPSEMG -CONTRIBUICAO	950,21

TOTAL VANTAGENS 35.001,99

TOTAL DESCONTOS 3.164,18

T : N - NORMAL A - ATRASADO

LIQUIDO RECEBER 31.837,81

EXIJA O CUPOM OU A NOTA FISCAL. E' BOM PARA O ESTADO E MELHOR PARA VOCE.

PRODEMGE - IMPRESSÃO A LASER

Anexo nº 05

SUPERINTENDENCIA CENTRAL DE PAGAMENTO DE PESSOAL

DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

FOLHA : 1/1

MES/ANO: NOVEMBRO /90

MASP.DV	SRF	NOME DO FUNCIONARIO	DEPEND.	CPF
325216-0	10	LEILA MARTINS VIEIRA	00 02	635469496-68

CARGOS	SIMBOLO	SITUACAO FUNC	QUINQUENIO ADM	QUINQUENIO MAG
01 PROFESSOR 4A	P4A	EFETIVO	00	02

CARGO	T	V/D	DESCRIÇÃO	VALOR
01	N	V	AULAS OBRIGATORIAS - PESSOAL EFETIVO	317,64
01	N	V	QUINQUENIO MAGISTERIO	92,12
01	N	V	GRATIFICACAO DE INCENTIVO A DOCENCIA	63,53
01	N	V	GRAT.INCENTIVO A DOCENCIA - BIENIO	79,41
01	N	V	GRATIFICACAO POR CURSO	31,76
	N	V	ABONO FAMILIA - PESSOAL DA ATIVA	0,48
	N	D	IPSEMG -CONTRIBUICAO	46,76
	N	D	IPSEMG -SEGURO COLETIVO	2,92
	N	D	IPSEMG - PECULIO	5,84
	N	D	SIND.TRAB.ENS.MG SIND-UTE	5,84

N = NORMAL
A = ATRASADO
V = VANTAGENS
D = DESCONTOS

TOTAL DE VANTAGENS	584,94
TOTAL DE DESCONTOS	61,36
LIQUIDO A RECEBER	523,58

OCORRENCIAS:

COD. 03FF

Anexo nº 06

SUPERINTENDÊNCIA CENTRAL DE PESSOAL

DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

FOLHA : 1/1

MÊS/ANO: OUTUBRO/97

MASP.DV	SRF	NOME DO FUNCIONÁRIO	DEPEND IR SF	CPF
325216-0	10	LEILA MARTINS VIEIRA	00 01	635469496-68

CARGOS	SÍMBOLO	SITUAÇÃO FUNC.	QUINQUÊNIO ADM.	QUINQUÊNIO MAG.
01 PROFESSOR 4A	P4A	EFETIVO	00	03

CARGO	T	V/D	DESCRIÇÃO	VALOR
01	N	V	AULAS OBRIGATORIAS - PESSOAL EFETIVO	317,64
01	N	V	QUINQUENIO MAGISTERIO	142,94
01	N	V	GRATIFICACAO DE INCENTIVO A DOCENCIA	63,53
01	N	V	GRAT.INCENTIVO A DOCENCIA - BIENIO	95,29
01	N	V	GRATIFICACAO POR CURSO	31,76
01	N	V	ABONO SALARIAL	45,00
	N	V	ABONO FAMILIA - PESSOAL DA ATIVA	0,24
	N	D	PREVIDENCIA IPSEMG-ASSIST.MEDICA/PENSAO	55,69
	N	D	IPSEMG -SEGURO COLETIVO	3,48
	N	D	IPSEMG - PECULIO	6,96
	N	D	SIND.TRAB.ENS.MG SIND-UTE	6,51
01	N	D	CONTRIBUICAO APOSENTADORIA LEI 12278/96	22,79

N = NORMAL
A = ATRASADO
V = VANTAGENS
D = DESCONTOS

TOTAL DE VANTAGENS	696,40
TOTAL DE DESCONTOS	95,43
LÍQUIDO A RECEBER	600,97

CONTA	PIS/PASEP	MUNICÍPIO DO RECEBIMENTO
000451875-9	1023832810-1	UBERLANDIA

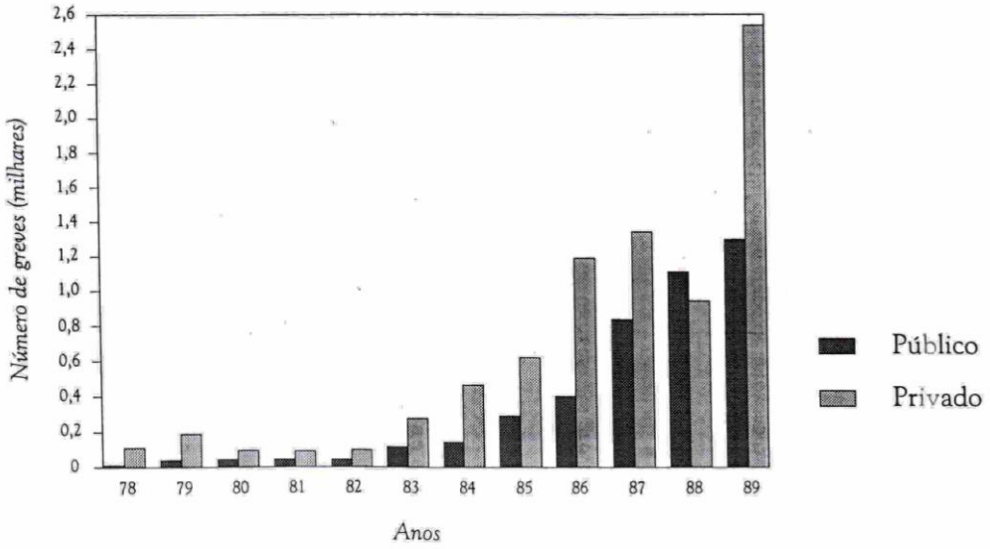
OCORRÊNCIAS:

COD. 05FF

Anexo nº 7.A

Gráfico 1

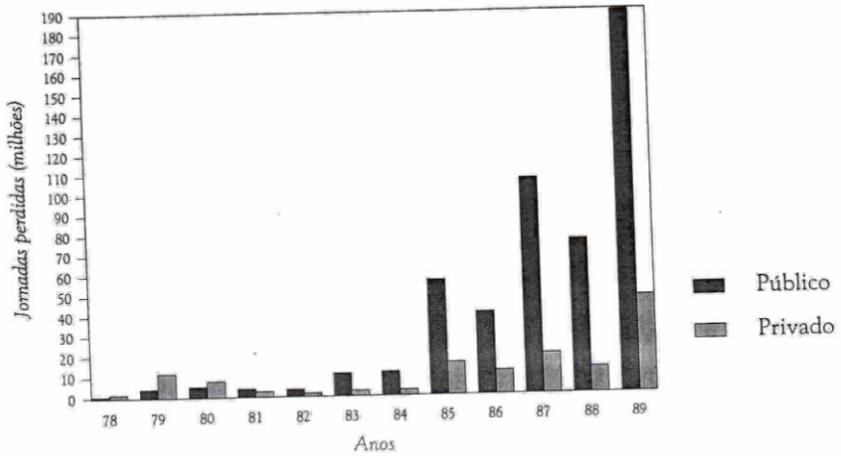
Brasil: número de greves (1978-1989)



Fonte: Nepp-Unicamp

Anexo nº 7.B

Gráfico 2
Brasil: volume de jornadas perdidas (1978-1989)



Fonte: Nepp-Unicamp

Anexo nº 08

ESTADO DE MINAS GERAIS
SECRETARIA DA FAZENDA

DEMONSTRATIVO DE PAGAMENTO

BANCO	MASP	DV	CT	SRF	CIDADE ONDE RECEBE	MÊS	ANO
150	689.179	0	0	10	UBERLANDIA	NOVEMBRO	84

NOME DO FUNCIONÁRIO	SITUAÇÃO FUNCIONAL	CPF
LEILA MARTINS VIEIRA	CONTRATADO	171752326 91

CARGO OU FUNÇÃO	PADRÃO/NÍVEL	UNIDADE	ATIV.	REG.	IR-DEP.	SF	PASEP/PIS
PROF AUX DE ENS DE PRIMEIRO GRAU	PA1	2401	094	26	00	00	

COMPROVANTE DO FUNCIONÁRIO

VANTAGENS				DESCONTOS			
CÓDIGO	VALOR	CÓDIGO	VALOR	CÓDIGO	VALOR	CÓDIGO	VALOR
002	13.901,	006	222.424,	300	11.121,	301	4.448,
TOTAL DAS VANTAGENS			236.325,	TOTAL DOS DESCONTOS			15.569,

LÍQUIDO A RECEBER ➡ 220.756,

LFF1105

O GOVERNO DE MINAS DESEJA-LHE UM FELIZ NATAL
E UM FUTURO DE REALIZAÇÕES.