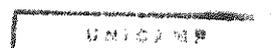


MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA

RELAÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA:
Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais
(1983-1994)

9909610

Universidade Estadual de Campinas
Faculdade de Educação
1999



UNIDADE	BC
N.º CHAMADA:	
V.	Es.
T. BO BC/37392	
PROC.	229/99
C <input type="checkbox"/>	D <input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00
DATA	27/04/99
N.º CPD	

CM-0012265B-2

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNICAMP

Si38r Silva, Marcelo Soares Pereira da.
Relações de trabalho na escola pública: práticas
sociais em educação em Minas Gerais (1983-1994) /
Marcelo Soares Pereira da Silva. – Campinas, SP :
[s.n.], 1999.
300 f.

Orientador: Newton Antonio Paciulli Bryan
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Educação.
Bibliografia: p. 264 – 300.

1. Escolas – organização e administração. 2. Política
e educação. 3. Sindicato – professores – Minas Gerais.
I. Bryan, Newton Antonio Paciulli. II. Universidade
Estadual de Campinas. Faculdade de Educação.
III. Título.

CDD 371.2

MARCELO SOARES PEREIRA DA SILVA

Este exemplar corresponde à redação final da tese defendida por Marcelo Soares Pereira da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 26/2/99
Assinatura: 

RELAÇÕES DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA:

Práticas Sociais em Educação em Minas Gerais

(1983-1994)

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR em EDUCAÇÃO na área de concentração: Administração e Supervisão Escolar à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Prof. Dr. Newton Antonio Paciulli Bryan.

Comissão Julgadora

[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]
[Handwritten signature]

AGRADECIMENTOS

Romper barreiras, descortinar novos horizontes são processos em que o apoio, a solidariedade, a capacidade de crítica e de colaboração entre os indivíduos são elementos fundamentais. Nessa minha jornada algumas pessoas tornaram isso ainda mais claro e vivo. Aqui estão não só os meus agradecimentos, mas também meu reconhecimento pela importância dos momentos que partilhamos.

Ao meu orientador, professor Newton Antonio Paciulli Bryan, pela orientação, pelo incentivo e apoio no desenvolvimento deste estudo.

À professora Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira e ao professor Cleiton de Oliveira, pelas valiosas e oportunas sugestões.

À professora Graça Aparecida Cicillini, pelo apoio, amizade e solidariedade demonstrada nesta minha jornada.

Aos funcionários técnico-administrativos e professores do Departamento de Princípios e Organização da Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia (DEPOP/UFU), especialmente àqueles que assumiram meus encargos didáticos, de forma a viabilizarem as condições para que pudesse desenvolver essa pesquisa.

Ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE), especialmente à subsede de Uberlândia-MG, e à 26ª Superintendência Regional de Ensino, por possibilitar o acesso às fontes consultadas.

Às trabalhadoras em educação que colaboraram no desenvolvimento da pesquisa com seus depoimentos nas entrevistas.

Às funcionárias da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação da UFU, Viviane, Inês, Conceição, Elizete e Simone, pela atenção.

Às funcionárias da Faculdade de Educação da Unicamp, Vanda, Nadir, Maria do Carmo e Marina pela presteza com que sempre me atenderam e auxiliaram.

À CAPES, pelo financiamento da pesquisa por meio do Programa Institucional de Capacitação Docente.

À professora Maria Beatriz V. Oliveira, pelo cuidadoso trabalho de revisão.

Muito Obrigado.

Aos meus pais, Jahyr e Flávia.

À Fabiana, sempre companheira e cúmplice.

Ao Pedro e ao Gabriel, motivação maior deste e de tantos outros trabalhos.

RESUMO

O presente estudo tem como objeto de investigação questões referentes à gestão da escola pública em Minas Gerais, mais especificamente aspectos relacionados com a organização dos processos de trabalho na escola. Seu objetivo é apreender e compreender como se configuram as relações de trabalho no interior da escola e os princípios e diretrizes que engendram e determinam tais relações, tanto na perspectiva das políticas educacionais implementadas pelo governo estadual, quanto na perspectiva do movimento sindical docente e dos sujeitos da educação que constroem a escola no cotidiano de sua atuação como trabalhadores da educação. Nesse sentido é que o estudo se propõe a captar as dimensões e significados da dinâmica das práticas sociais em educação, no período de 1983 a 1994. Utiliza como fonte de pesquisa documentos oficiais e atos normativos publicados pelo poder executivo mineiro e que tratam da temática em questão, assim como jornais publicados, a princípio, pela União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE) e, mais tarde, pelo Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE). Além dessas fontes documentais, foram realizadas entrevistas com trabalhadores da educação que atuam ou atuaram na rede estadual de ensino no período considerado nesta pesquisa. Num primeiro momento, o trabalho analisa a trajetória de Minas Gerais e as transformações sócioeconômicas, políticas e educacionais ocorridas na década em questão. A seguir o estudo se detém em alguns aspectos concernentes à gestão e organização do trabalho escolar, que, a partir da pesquisa documental, se evidenciaram como centrais para compreender os contornos das relações de trabalho na escola. Os aspectos focalizados são: colegiado escolar, organização do trabalho e quadro de pessoal das escolas, calendário escolar, processo de escolha do diretor de escola e o papel e atuação dos especialistas em educação.

Em seguida, a partir dos elementos postos pelas práticas sociais em educação em Minas Gerais, mostra como se configuram determinadas questões nas relações de trabalho da escola. Nesse sentido, são objeto de discussão a questão da participação, do controle, da dominação, da democratização e da qualidade total na organização do trabalho escolar. O estudo se detém, ainda, no mapeamento e análise dos temas e lutas levantados pelo movimento sindical docente no período. Ao final, sintetiza elementos importantes que ajudam a compreender os novos contornos e significados da educação pública, no contexto do discurso liberal em tempos de globalização dos mercados e transnacionalização do capital e discute alguns aspectos a serem considerados e aprofundados pelos trabalhadores da educação, na perspectiva de se construir novos contornos nas relações de trabalho na escola pública, num processo de redefinição dos princípios e diretrizes que engendram e determinam tais relações.

ABSTRACT

The study presented here has the issues concerned about the management of the public school in Minas Gerais as the object of investigation, more specifically aspects regarding to the organization of the work processes in the school. The purpose of it is to grasp how the relationships of work in the interior of the school, the principles, objectives and procedures which produce and determine these relations are taken shape both in the perspective of the educational politics carried out by the Government of the State and the perspective of the teaching union movement and the subjects of education who build up the school in the daily of their performance as labours of education. In this aspect this study comes up with to catch the measurements and meanings of the dynamic of the social practices in education. The considered period reaches from 1983 to 1994. It takes as source materials official documents and rules published by the executive authority of Minas Gerais that deals with the subject discussed here. In addition to these documents this study also deals with the published newspapers, first of all by the União dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (UTE) and later, by the Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE). Interviews with labours of education who work or have worked in public schools in this length of time were also applied here. To begin with, it analyses the historic pathways of Minas Gerais and the socio-economics, politic and educational changes that happened during the decade previous mentioned. Afterwards, it is held up by some aspects concerning the historic pathways and the school work organization which were evident as central pieces to understand the directions of the work relationships at school. The aspects focused on are the school board, the work organization and the staff of the school, the school calendar, the process of the school director choice and the role and the action of

the specialists in education. Then, from the elements placed by the social practices in education in Minas Gerais, it shows how some issues in the work relationships of the school take shape. In this aspect, the issue of the participation, of the control and of the total quality in the organization of the school work are the object of discussion. The study even is held up in the ways and the analysis of the topics and contests provided by the teaching union movement in this period. Finally, it summarizes important elements which help to reach an understanding of new directions and meanings of the public education in the context of the liberal discourse in an era of the globalization of the markets and of the transnationalization of capital and argue some aspects to take into account and deepen in by the labours of education, in prospect to build up new ways and directions in the work relationships in the public school in a process of re-definition of the principles and objectives that produce and fix precisely such relationships.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS: NAS TRILHAS DAS GERAIS	29
1.1 EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO	29
1.2 EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DO ESTADO	56
1.3 EM TEMPOS DE QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO	94
2 PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA	120
2.1 O COLEGIADO ESCOLAR	122
2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E QUADRO DE PESSOAL DAS ESCOLAS	137
2.3 CALENDÁRIO ESCOLAR	155
2.4 DAS DIRETAS À SELEÇÃO COMPETITIVA INTERA PARA ESCOLHA DO DIRETOR DE ESCOLA	169
2.5 OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO	182
3 O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO	190
3.1 RESGATE DE UMA TRAJÉTÓRIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES	190
3.2 OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E SUAS LUTAS	219
CONCLUSÃO	243
PALAVRAS FINAIS	252
ANEXOS	257
ANEXO 1: Evolução do Quadro de Pessoal Docente no Ensino de 1º e 2º graus em Minas Gerais (1983-1994)	258
ANEXO 2: Quadro sintético das Pautas de Reivindicações da UTE/Sind-UTE	259
ANEXO 3: Roteiro de entrevista	262
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	264

INTRODUÇÃO

O processo educativo escolar é, antes de tudo, prática social e, assim como a sociedade, está sendo permanentemente construído no processo de vida real dos homens, ou seja, no cotidiano da produção da existência material, objetiva, histórico-social. A escola desempenha sua função social de agência de socialização dos indivíduos não apenas pelos conteúdos que transmite, pelos saberes que socializa, mas principalmente pelas relações sociais que se constroem e reconstroem no seu interior.

Tomar o processo educativo escolar como prática social implica reconhecer que a escola e a prática educativa que se desenvolve no seu interior não estão acima ou fora da sociedade, pois a permanente construção e reconstrução do fazer pedagógico escolar são permeadas por práticas sociais mais amplas. O caráter social da escola reside em que o papel que ela desempenha na sociedade e os contornos de sua organização e funcionamento são definidos não apenas por sua organização didático-pedagógica, mas também pelo movimento histórico-dialético das relações sociais que a engendram e determinam.

Muitos estudos que objetivam repensar a escola, sua função e organização, ao relegarem essas questões a um plano secundário, centram suas análises no processo de ensino-aprendizagem, nos métodos de ensino, no planejamento, nos objetivos educacionais, ou ainda nos conteúdos escolares, sem, no entanto, elucidar a relação entre esses elementos e a organização do trabalho pedagógico. Procedendo assim, tais abordagens, apesar de fazerem a crítica aos enfoques tecnicistas, mecanicistas, que reduzem os problemas educacionais a aspectos meramente técnico-metodológicos, não conseguem ir muito além desses mesmos aspectos, porque não apreendem a inter-relação entre eles, nem a totalidade educativo-social em que se inserem.

Ultrapassar tais abordagens exige que o repensar da educação escolar e de sua função social traga à luz a importância das questões referentes à gestão e organização do trabalho que se desenvolvem no seu interior. A escola é, antes de tudo, local de trabalho. Logo, captar e elucidar os contornos e dimensões que configuram as relações de trabalho no seu interior é fundamental quando se pretende avançar na redefinição de sua função, estrutura e funcionamento.

O presente estudo tem como objeto de investigação as questões referentes à gestão da escola pública em Minas Gerais, mais especificamente alguns aspectos relacionados com a organização dos processos de trabalho na escola. Seu objetivo é apreender e compreender como se configuram as relações de trabalho no interior da escola pública de Minas e os princípios e diretrizes em que estão assentadas essas relações, tanto na perspectiva das políticas educacionais implementadas pelos gestores da educação¹, quanto na perspectiva do movimento sindical docente e dos sujeitos da educação, que constroem a escola no cotidiano de sua atuação como trabalhadores da educação - professores, diretores escolares, especialistas em educação, técnicos da educação, entre outros. Ou seja, visa a captar as dimensões e significados da dinâmica das práticas sociais em educação.

O período considerado abrange desde a primeira metade dos anos 80, a partir de 1983, até a primeira metade dos anos 90, no ano de 1994.

Em 1983 tomavam posse os primeiros governadores de Estado eleitos, após vários anos - durante a ditadura militar - em que a escolha dos ocupantes desses cargos era realizada por via indireta, a partir da nomeação feita pelo Presidente da República. No início dos anos oitenta, a eleição daqueles governadores transcorreu no quadro da *abertura política*, sendo que nos principais estados brasileiros os partidos de oposição conseguiram eleger seus candidatos. Naquele momento, a posse dos novos governadores alimentava no povo brasileiro a esperança de que um novo tempo se desenhava. A promessa era de que esse novo tempo que se inaugurava seria sinônimo de maior democracia,

¹ Definimos os *gestores da educação* como o corpo dirigente de determinado sistema de educação. É formado por aquele grupo de profissionais que atuam nos órgãos central e regionais do sistema e que são os responsáveis pela formulação e definição das diretrizes das políticas educacionais.

de maior participação política, de melhores condições de vida, enfim, de construção de uma nova ordem social.

Por seu lado, a luta e o desejo de uma sociedade mais aberta, democrática e participativa também se estendia à educação e, mais especificamente, à escola. Os educadores brasileiros em vários momentos e reunidos em várias entidades discutiam novos rumos para a escola, sua função social, sua organização e funcionamento. Lutava-se por uma escola mais aberta, democrática e participativa. E várias ações governamentais foram implementadas pelos gestores da educação em nome desses princípios. Como se verá adiante, foi o que ocorreu também em Minas Gerais com a posse de Tancredo Neves como governador do Estado.

Além disso, no período de investigação considerado neste estudo, a sociedade e a educação brasileiras - e mineira - passaram, ainda, por outras inúmeras transformações no campo econômico, político, social e também educacional, as quais se aceleraram principalmente no final dos anos oitenta e primeira metade dos anos 90. Aprofundou-se a crise fiscal do Estado e os ataques ao Welfare State e suas políticas sociais, ao mesmo tempo em que a utilização da informática e da microeletrônica na produção implicaram novas práticas e novas teorias na gestão e organização dos processos de trabalho. No campo da educação tomou corpo o discurso em nome da qualidade total, com ênfase na necessidade de introduzir na organização do trabalho pedagógico aquelas mesmas práticas e teorias que vinham sendo implementadas em outros setores da produção. Esses fatores também foram determinantes na delimitação do período investigado.

Por fim, outro fator que nos levou a delimitar o período de investigação até 1994 foi o fato de nesse ano ter-se concluído mais um mandato dos governadores de Estado empossados em março de 1991.

Desse modo, o presente estudo abrange três momentos no governo estadual mineiro. O primeiro período, de 1983 a 1987, teve à frente do poder executivo mineiro Tancredo Neves – até 1984 – e Hélio Garcia – de 1984 a 1987; o segundo, de 1987 a 1991, quando Minas foi governada por Newton Cardoso e,

por último, o período de 1991 a 1994, quando Hélio Garcia retornou ao Palácio da Liberdade, sede do governo do Estado de Minas Gerais.

Para atingir o objetivo proposto optamos por um processo de investigação dentro do campo da pesquisa qualitativa, pois a condução da pesquisa nesse campo metodológico possibilita ao pesquisador construir uma visão mais global e articulada do objeto investigado e sua relação com a totalidade sociocultural, política e econômica em que se insere.

Como se observará, no desenvolvimento de nosso estudo procuramos garantir que os dados recolhidos e organizados no presente texto fossem ricos na descrição do objeto. Ao mesmo tempo, procuramos integrar esses dados numa perspectiva mais ampla, confrontando-os não só com a nossa própria experiência e formação como profissional da educação, mas também com o contexto onde eles se situavam. Além disso, a análise dos dados seguiu um processo indutivo, de forma que nossas sínteses e conclusões foram sendo construídas a partir não de um corpo teórico sintetizado em hipóteses construídas previamente, mas no próprio processo de inter-relação desses dados e seu confronto com aquele corpo teórico. A teoria e o conhecimento já sistematizados na área foram tomados aqui não como uma estrutura mental fechada, uma *camisa de força* à qual estaríamos amarrados, algo dado, mas sim como *instrumentos de pesquisa*, conforme definição proposta por Viera Pinto (1985). Concordando com esse autor, entendemos que, numa perspectiva dialética,

As idéias são um dos instrumentos manejados na atividade investigadora, sem dúvida distintos dos de ordem material, mas não menos eficientes e indispensáveis, pois operam sobre a realidade, e se comportam como forças que se opõem ao desconhecimento das propriedades das coisas e por fim vencem as resistências do objeto a conhecer.

Mas esta qualidade, só a podemos compreender devidamente se interpretarmos as idéias como resultado do processo operatório, do ato de trabalho pelo qual o homem soluciona uma contradição objetiva em que se encontra. Sem o conceito original de enfrentamento do homem com a natureza, de oposição entre eles, de problematização da realidade na consciência nascente, de propositura de finalidade, e enfim de ensaio empírico de transformação da situação existente, sem esta armação dialética, não chegaremos a compreender o papel das idéias na condução da pesquisa científica. (p.465)

Os temas referentes à gestão e organização dos processos de trabalho considerados nesta pesquisa foram definidos a partir dos elementos postos pelos próprios dados encontrados nas fontes documentais consultadas inicialmente. Esses aspectos são: o colegiado escolar, a organização do trabalho e quadro de pessoal nas escolas, o calendário escolar, o processo de escolha do diretor de escola e, por fim, o papel e a atuação dos especialistas em educação.

A definição de tais temas se deu num processo que se aproxima do modelo do “funil” sugerido por Bogdan & Biklen (1994, p.50):

as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo. O investigador qualitativo planeia utilizar parte do estudo para perceber quais são as questões mais importantes. Não presume que se sabe o suficiente para conhecer as questões importantes antes de efetuar a investigação.

Destarte, no processo de categorização dois critérios foram considerados fundamentais: que o tema estivesse diretamente relacionado com a organização do trabalho escolar e que ele estivesse presente nos documentos consultados por, pelo menos, duas vezes. Outro critério observado foi que o tema tivesse perpassado os três períodos de governo.

Como se observará no decorrer deste trabalho, os itens referentes ao colegiado escolar e aos especialistas em educação foram os únicos que não contemplaram plenamente esses três critérios, especialmente o último. Ainda assim decidimos por considerá-los como categoria de análise devido a sua relevância na compreensão das práticas sociais em educação na escola pública das Gerais.

Para coleta de dados trabalhamos, num primeiro momento, com a análise documental e, em seguida, recorreremos à técnica da entrevista semi-estruturada, cujo roteiro encontra-se no ANEXO 3. (cf.: LÜDKE & ANDRÉ, 1986).

Quanto aos documentos consultados para a coleta de dados referentes à política educacional foram considerados, além da legislação editada no período de 1983 a 1994, outros documentos - palestras, comunicados, avisos, apostilas -

emitidos pela Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. A maioria desses documentos foram recolhidos no *Informativo MAI de Ensino*.

O *Informativo MAI de Ensino* é uma publicação da Editora Lancer, de Belo Horizonte, editada com o apoio e aprovação da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais. Ele condensa grande parte da legislação do Estado de Minas Gerais, publicando não apenas Decretos, Resoluções, Portarias emitidos pelo Governo do Estado, como também pronunciamentos de autoridades e documentos oficiais diversos. Pelo fato de apresentar grande parte da legislação que rege o sistema estadual de ensino, em vários órgãos regionais e em muitas unidades escolares ele se tornou uma das principais, quando não a principal e única, fonte de consulta para os profissionais da educação. Isso evidencia sua importância na implementação das políticas educacionais definidas pelos órgãos centrais de ensino. Além dessa publicação, foi consultado também o Diário Oficial do Estado de Minas Gerais.

Com relação ao movimento sindical dos trabalhadores em educação procurou-se, num primeiro momento, levantar junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE) os documentos da entidade mais difundidos e que expressassem, para o conjunto da categoria dos profissionais da educação, as principais discussões e lutas da entidade no que se refere à gestão e organização do trabalho na escola.

Nos levantamentos realizados constatou-se que não havia documentos que registrassem tais discussões e lutas, e mesmo os que foram encontrados eram de circulação muito restrita, dirigidos mais especificamente a diretores da entidade ou a pequenos grupos de profissionais que tivessem participado de algum encontro ou curso promovido pelo sindicato. Havia, ainda, o fato de grande parte desses documentos serem de autoria não de membros da entidade, mas sim de outros profissionais convidados a colaborar naqueles encontros ou cursos.

A publicação do Sind-UTE com maior divulgação entre os profissionais da educação e onde estavam expressas de forma mais sistemática e sistematizada as preocupações e temas centrais do movimento sindical dos

trabalhadores em educação em Minas era, exatamente, o jornal da entidade. E esse foi um critério fundamental para que no presente estudo os dados referentes a esse movimento sindical fossem coletados nos mais de quarenta números do jornal da entidade publicados, primeiro pela *União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais - UTE*, e depois pelo *Sind-UTE*².

Pelas informações obtidas junto ao *Sind-UTE*, foram editados no período de 1985 a 1994 um total de 44 números do jornal da entidade. Até meados de 1986 o jornal da UTE recebeu a denominação de *UTE INFORMA*, uma vez que até então aquele sindicato tinha o nome de *União dos Trabalhadores em Educação em Minas Gerais (UTE)*. Era editado com 4 páginas, com uma tiragem entre 30 e 40 mil exemplares. Do segundo semestre desse ano até 1988 passou a contar com 8 páginas, mantendo a mesma tiragem por edição. A partir do número que saiu em julho de 1988 (Ano VII, nº24) o jornal da entidade passou a ter 12 páginas e uma tiragem entre 25 e 30 mil exemplares por edição. Após o *Congresso de Unificação das Entidades dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais*, realizado em meados de 1990, a UTE tornou-se sindicato, quando passou a denominar-se *Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais – Sind-UTE*. Com essa mudança, o órgão oficial de divulgação da entidade também mudou de nome, passando a se chamar *JORNAL DO SINDICATO ÚNICO* e, mais recentemente, *OUTRAS PALAVRAS*, sem, no entanto, nenhuma alteração na linha editorial.

Anteriormente ao *UTE INFORMA* a entidade tinha um pequeno canal de divulgação intitulado *MÓDULO III*, que não foi considerado nesta pesquisa. Também o jornal *OUTRAS PALAVRAS* não foi objeto de investigação neste estudo. Isso porque, no caso do *MÓDULO III* não havia regularidade de periodicidade e tiragem, o que inviabilizou o acesso a uma quantidade representativa daquele veículo de comunicação. Por sua vez, o primeiro número do jornal *OUTRAS PALAVRAS* foi publicado em novembro de 1994, já no final

² Não conseguimos obter junto ao *Sind-UTE* o total de trabalhadores filiados à entidade no período de 1983 a 1994. Estima-se que esse número era em torno de 40% a 60% dos profissionais que atuavam na rede pública de ensino em Minas Gerais, predominando aqueles que atuavam nas escolas estaduais. O quadro apresentado no anexo I informa o total de professores no ensino de 1º e 2º grau na época.

do período demarcado como objeto deste estudo e sem apresentar nenhum elemento novo para nossa análise.

Como se verá a seguir, no âmbito do movimento sindical dos trabalhadores em educação, nem sempre aqueles aspectos referentes à gestão e organização do trabalho na escola e encontrados nos documentos da SEE-MG eram debatidos de forma sistemática. Procuramos, então, sem perder de vista nosso objetivo central, apreender que questões eram postas de forma recorrente, primeiro pela UTE e, mais tarde, pelo Sind-UTE, como entidades representativas dos profissionais da educação em Minas Gerais.

Foram entrevistadas quatro professoras, três diretoras de escola, uma especialista em educação que desempenhava a função de supervisora pedagógica da escola onde atuava e uma ex-Delegada de Ensino. Na definição dos profissionais da educação a serem entrevistados o primeiro critério considerado foi que a pessoa tivesse atuado na rede estadual de ensino no período em questão.

Dentre as quatro professoras, três delas tiveram uma militância bastante intensa no movimento sindical docente. Todas participaram ativamente da organização da UTE no Estado e na região do Triângulo Mineiro, especialmente na cidade de Uberlândia. Além disso, todas elas participaram como membro representante dos professores no colegiado das escolas onde trabalhavam. A quarta professora entrevistada, apesar de não militar no movimento sindical, também participou de colegiado de escola durante boa parte do período de 1983 a 1994.

As três diretoras entrevistadas também atuavam na educação pública de Minas durante todo o período considerado. Uma delas, num primeiro momento, chegou ao cargo de diretor de escola por meio da nomeação definida com base em critérios essencialmente *políticos*, pois, como veremos, essa nomeação era definida pelo deputado majoritário da região. Mais tarde, quando foi implantado o *processo de seleção competitiva interna para provimento no cargo de diretor de escola*, em 1991, pela Secretaria de Estado da Educação de Minas, essa diretora foi confirmada no cargo por ter sido “eleita” pela

comunidade escolar. As outras duas diretoras foram nomeadas para o cargo a partir da instituição da *seleção competitiva interna*.

Assim como as professoras e diretoras de escola entrevistadas, também a especialista em educação consultada trabalhou na rede estadual de ensino durante todo o período considerado neste estudo. No início dos anos 80 ela chegou a desempenhar a função de diretor de escola.

Finalmente entrevistamos uma ex-Delegada de Ensino, a qual esteve à frente de uma Delegacia Regional de Ensino (DRE) de 1983 a 1994. Apesar de o processo de provimento no cargo de Delegado de Ensino em Minas Gerais seguir o critério da *indicação política*, uma vez que tal cargo era (e ainda é) de confiança do governador do Estado, essa ex-Delegada conseguiu manter-se na função durante todo o período de 1983 a 1994, mesmo com as mudanças de governo que aconteceram nesse intervalo de tempo.

Como se verá, a utilização da entrevista semi-estruturada colocou em cena novos elementos daqueles aspectos que antes haviam sido trabalhados por meio da análise documental.

O texto está organizado de forma que nos três capítulos que compõem a primeira parte – EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS: NAS TRILHAS DAS GERAIS – é analisada a trajetória das diretrizes governamentais para a educação no período de 1983 a 1994, confrontando os diferentes olhares – dos gestores da educação, dos sujeitos da educação e do movimento sindical docente – às transformações sócio-econômicas, políticas e educacionais em que essas diretrizes se desenvolveram.

A segunda parte - PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS – detém-se na análise dos aspectos referentes à organização e gestão dos processos de trabalho na escola pública que eram abordados de forma recorrente no âmbito das políticas educacionais de Minas Gerais. Como já indicamos inicialmente, os aspectos considerados foram: o colegiado escolar, a organização do trabalho e quadro de pessoal nas escolas, o calendário escolar, o processo de escolha do diretor de escola e, por fim, o papel

dos especialistas em educação. Também aqui o texto foi organizado de forma que os diferentes olhares se entrecruzassem.

Na terceira parte – O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO – inicialmente sistematizamos de forma mais precisa nossas primeiras sínteses e conclusões sobre os contornos, significados e dimensões das relações de trabalho na escola pública das Gerais, a partir da discussão e análise dos dados levantados e organizados nos capítulos precedentes.

A seguir foram sistematizadas as principais questões e lutas postas pela UTE/Sind-UTE no período de 1983 a 1985, uma vez que, como se observará, havíamos nos defrontado com um significativo *silêncio* dessa entidade quanto aos aspectos da gestão e organização do trabalho escolar considerados neste estudo.

Finalmente, na conclusão, além de retomar rapidamente as sínteses já apresentadas em outros momentos deste estudo, discutimos alguns pontos que apontam elementos importantes que poderão ser aprofundados em pesquisas futuras.

Este trabalho carrega as marcas de um tempo. Está historicamente situado. Fala de Minas Gerais, da educação pública de Minas. Está sendo elaborado por alguém cujas raízes acadêmicas e profissionais que não se originaram em Minas Gerais. Um profissional da educação que há muito se sente desafiado pelas inquietações engendradas na sua trajetória como educador.

As discussões aqui levantadas têm suas raízes fincadas nas experiências vivenciadas por esse profissional, não só em sua formação acadêmica, mas também, e principalmente, nas instituições educacionais onde trabalhou, nas trocas de experiências realizadas, nas certezas e dúvidas compartilhadas com os companheiros de trabalho - professores, alunos, técnicos da educação, pais de alunos, auxiliares de pátio e limpeza das escolas, especialistas em educação. Um processo que começou quando ainda atuava em escolas de primeiro e segundo graus e que pôde ser vivenciado, também, nas instituições de ensino superior onde atuou e ainda atua.

Essas experiências e as relações construídas a partir delas são importantes elementos a confirmarem que a escola educa muito mais pelas relações que os indivíduos vivenciam em seu interior do que somente pelos conteúdos que transmite formalmente, pelo conhecimento que socializa.

No início dos anos 80, quando cursava Pedagogia na Universidade Católica de Goiás - UCG, participei da reconstrução do Centro Acadêmico - CA - daquele curso. Era um tempo em que o movimento estudantil se reorganizava, após vários anos de perseguição política de suas lideranças e de desmantelamento e 'atrelamento' de suas entidades. As principais bandeiras e lutas das entidades estudantis voltavam-se contra o regime militar e a herança autoritária deixada por ele. Era a luta pela anistia política, pelo retorno dos exilados, pelo restabelecimento das liberdades democráticas, pelas *Diretas Já*, pela convocação da Assembléia Nacional Constituinte.

O grupo de estudantes que estava à frente do CA de Pedagogia da UCG, além dessas lutas e bandeiras, procurava criar e ocupar espaços no processo de redefinição das diretrizes curriculares daquele curso. Naquele momento, aprofundava-se a discussão sobre o papel dos profissionais formados nos cursos de Pedagogia - os especialistas em educação - e sobre o próprio sentido desse curso. Tornava-se cada vez mais presente a crítica à fragmentação e hierarquização das relações de trabalho no interior da escola e à atuação dos especialistas em educação, que eram duramente questionados por muitas vezes contribuírem na consolidação de uma estrutura hierarquizada e autoritária na escola.

Questões como essas eram objeto de reflexão em inúmeros encontros realizados pelo país afora. Um marco importante aconteceu em 1983, em Belo Horizonte. Foi o Encontro Nacional - *Projeto: Reformulação dos cursos de preparação de recursos humanos para a educação*, de onde nasceu a *Comissão Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação do Educador - CONARCFE*, mais tarde *Associação Nacional pela Formação do Profissional da Educação - ANFOPE*. Goiânia, por sua vez, era um dos principais focos onde aquelas discussões afluíam.

Como estudante do curso de Pedagogia e militante estudantil, participava de todo esse processo. Era o representante discente na *Congregação* do Departamento de Educação da UCG. Fui um dos alunos da UCG que participou no encontro estadual de preparação para o Encontro Nacional de Belo Horizonte, lembrado há pouco. Por sua vez, naquele encontro estadual fui eleito, por indicação dos estudantes, para compor a delegação de Goiás que participaria do Encontro Nacional em Belo Horizonte. Participava, ainda, da Comissão de Avaliação e Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia da UCG. Todos esses espaços foram conquistados em conjunto com os outros membros do CA da Pedagogia, que também tinham uma participação ativa.

Desse modo, conseguimos construir uma prática político-acadêmica no Centro Acadêmico da Pedagogia da UCG que ia além das palavras de ordem, das frases feitas. Nós, como alunos do curso, tínhamos algo dizer, mesmo porque todos nós já atuávamos como trabalhadores na educação. Sentíamos que, realmente, a relação educador-educando precisava superar os limites da “*educação bancária*”, deixar de ser uma relação de mão única, unidirecional.

Comecei a trabalhar na área da educação institucionalizada numa escola particular, confessional, católica. Ministrava aulas de disciplinas consideradas de *pouca importância*, como Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil. Éramos um grupo de 5 professores que trabalhávamos com essas matérias, sendo que alguns de nós conseguíamos aumentar o número de horas/aulas semanais assumindo outras disciplinas como História, Geografia e Ensino Religioso. Só assim conseguíamos aumentar, também, a renda mensal.

Ora, como a carga horária prevista para essas disciplinas era, e ainda é, relativamente pequena – geralmente 1 hora/aula por semana, nunca ultrapassando o limite de 2 horas/aula semanais – conseguir um número de horas/aula maior significava ter um número bem maior de alunos, o que implicava mais aulas a serem preparadas, mais provas a serem corrigidas, mais diários de classe a serem preenchidos. Era uma das facetas do que na faculdade

estudávamos como processo de exploração do trabalhador da educação, de precarização das condições de trabalho.

Minha prática como trabalhador da educação confirmava e alimentava as discussões e reflexões teóricas levantadas, tanto no curso de Pedagogia quanto nos inúmeros eventos e atividades de que participava. Por um lado, ficava cada vez mais claro que a hierarquização e fragmentação do trabalho escolar estavam expressas também na fragmentação do conhecimento, na hierarquização do saber. Por outro lado, ainda que de forma incipiente, começava a apreender algumas das dimensões e facetas do processo de proletarização do trabalhador em educação, analisadas por autores como Enguita (1991, p. 46-47):

A proletarização é o processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade.

Obviamente, as condições de vida e trabalho dos professores não são as dos estivadores ou dos operários da indústria automobilística, mas isso não nos deve impedir de ver que, como categoria, os docentes encontram-se submetidos a processos cuja tendência é a mesma que para a maioria dos trabalhadores assalariados: a proletarização.

Ao mesmo tempo, essa mesma prática evidenciava que eram judiciosas as análises de Marx (1983) que concluíam que as relações sociais se definem não apenas pelo *que* se produz mas, principalmente, pelo *como* se produz. Nessa direção Bernardo (1997, p. 129) infere que

*É certo que vários autores, pretendendo utilizar de maneira ortodoxa alguns conceitos do marxismo, não consideram produtivos os trabalhadores das profissões recentemente proletarizadas. Mas o caráter produtivo ou improdutivo de uma dada atividade em nada diz respeito ao seu produto concreto nem à eventual materialidade desse produto, nem ao lugar que ele possa ocupar na circulação da totalidade dos objetos econômicos. A categoria **trabalho produtivo** não se refere aos produtos, mas ao próprio trabalho enquanto processo. É o tipo de relacionamento social em que uma pessoa se insere, sob o ponto de vista da perda ou da detenção do controle sobre o tempo de atividade e sobre as decisões econômicas, que define o seu trabalho como produtivo ou improdutivo. (grifos no original)*

Alguns questionamentos dirigidos aos estudos críticos da organização do trabalho escolar enfatizavam que estes últimos estabeleciam uma relação

linear entre o processo de trabalho material, que ocorria na fábrica e em outros setores da produção, e o processo de trabalho não-material, como aquele que se desenvolve na escola.

Entretanto, de um lado, a análise dos fundamentos das teorias de gestão e administração escolar e, de outro, minha inserção como trabalhador na organização escolar evidenciavam que esse tipo de *relação linear* era estabelecido não pelos estudos críticos da organização do trabalho escolar, mas, antes, pelas próprias *teorias de administração escolar* que norteavam tal organização.

Santos (1992), ao discutir o significado que tem a organização do trabalho na escola, chegou à seguinte síntese:

É comum, especialmente nos meios educacionais, fazer uma distinção quanto ao caráter ou ao produto do processo de trabalho, considerando-se, desta forma, o trabalho docente como distinto de outros tipos de trabalho produtivos, pelo fato de o produto desse trabalho não ser material. Ora, [...] a questão central para os trabalhadores é o próprio processo de trabalho. É a relação de exploração que ocorre no interior deste processo de trabalho, independentemente da natureza ou do caráter do produto produzido. (p.51)

Aquele grupo de professores ao qual estava ligado, mesmo em condições adversas, começou a buscar novas formas de trabalhar, tendo em vista alcançar uma ação mais integrada. Nossa preocupação não se limitava a desenvolver algumas atividades em conjunto. Mais do que isso, procurávamos construir uma prática pedagógica também fundada na solidariedade e na busca de um novo *fazer pedagógico*. Uma prática pedagógica que redefinisse não apenas conteúdos e métodos de ensino, mas também as relações sociais construídas no interior da sala de aula e da escola como um todo.

Dessa busca nasceram vários grupos entre professores e alunos. Formamos alguns grupos de discussão, grupos de estudo, grupos de teatro. Por certo, se comparado com o total de professores e alunos da escola, o número de pessoas inicialmente envolvidas nessas experiências não era muito grande. No entanto, nossa ação conseguiu deixar marcas importantes, tanto na formação dos alunos, quanto na trajetória profissional daqueles que delas participaram. Era o

novo sendo gestado. Eram novas práticas e relações que se construíam no cotidiano de nossa atuação como profissionais da educação.

Nesse processo, novas condições de trabalho foram sendo conquistadas. Mais espaços foram abertos e uma nova forma de pensar e fazer a educação se delineava.

Novamente o trabalho em grupo, coletivo, marcado por relações de solidariedade e pelo compromisso com a construção de uma nova forma de pensar a educação iria deixar marcas profundas em minha trajetória.

Concluí minha graduação em 1985. No ano seguinte novos horizontes e desafios se abriram na minha vida profissional.

Na escola onde já atuava há cinco anos, o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores do qual participava havia se consolidado e era valorizado e incentivado por pais, alunos, outros professores e pela própria direção da escola. Mas nessa mesma época a escola começou a enfrentar uma grave crise. Havia uma insatisfação dissimulada, tanto por parte dos profissionais que ali atuavam, quanto por parte de pais e alunos.

Nesse momento fui convidado a assumir a Coordenação Pedagógica da escola. O convite surgiu a partir de um projeto de reestruturação administrativo-pedagógica apresentado à escola e organizado pelo grupo de professores do qual participava. Pretendíamos criar condições para que experiências como as vivenciadas no nosso grupo pudessem tornar-se práticas correntes no cotidiano do fazer pedagógico dos profissionais da educação que ali trabalhavam.

Por outro lado, naquele projeto de reestruturação da escola discutíamos uma nova maneira de organização do trabalho pedagógico, de forma a romper com a estrutura fragmentada, hierarquizada e burocratizada que caracterizava a escola.

Algumas idéias e projetos conseguiram ser implementados com relativo êxito. No entanto, a crise foi-se aprofundando e a insatisfação, antes dissimulada, agora se tornava cada vez mais evidente. Foi um período em que as mensalidades escolares das instituições particulares de ensino se elevaram de

forma exagerada. Muitos subsídios governamentais para as escolas particulares começaram a ser cortados. Além disso, os salários dos trabalhadores em geral, e dos profissionais da educação também, eram corroídos por uma inflação que atingia índices altíssimos.

Nessa época aconteceram as primeiras greves na rede particular de ensino do Estado de Goiás. Primeiro, foram os professores lutando por melhores salários e condições de trabalho. Em seguida, foram os estudantes, lutando contra os aumentos abusivos das mensalidades escolares.

Nesse contexto, ainda que nossas idéias e projetos fossem aceitos por vários professores e alunos, a tensão das relações sociais vivenciadas no interior da escola levava a um crescente distanciamento das pessoas entre si. Os conflitos se acirravam.

Mais uma vez, a dinâmica das práticas sociais em educação vivenciada em minha atuação profissional desnudava o caráter social do processo educativo escolar.

Também em 1986 comecei a trabalhar como professor na instituição onde me graduara. Ministrava disciplinas na área de avaliação educacional e na área de princípios e métodos de orientação educacional. Recém-graduado, a preparação das aulas dessas disciplinas exigia um grande esforço e muitas horas de estudo. Soma-se a essas dificuldades o fato de a proposta curricular do curso de Pedagogia da UCG estar passando por uma reformulação e, por conseguinte, também os eixos temáticos das disciplinas estarem sendo repensados. No caso das disciplinas com as quais trabalhava, o foco central passava a ser o estudo da organização dos processos de trabalho na escola, ou seja, o estudo da gestão da escola, das relações de trabalho que se desenvolvem no seu interior.

Essas duas experiências profissionais, vivenciadas concomitantemente, foram de fundamental importância na minha trajetória acadêmica e profissional. Os estudos que realizava preparando as aulas a serem ministradas na UCG me ajudavam a apreender e compreender os determinantes históricos que permeavam o fazer pedagógico e os conflitos enfrentados na minha atuação como Coordenador Pedagógico. Havia uma relação de profunda

interação entre o que estudava e discutia com os alunos no curso de Pedagogia e os desafios enfrentados no cotidiano do fazer pedagógico vivenciado na escola de primeiro e segundo graus onde trabalhava. Teoria e prática se inter-relacionavam, num processo de mútua determinação e interdependência. Ficava cada vez mais clara a afirmação de que a escola e as relações que se desenvolvem no seu interior não estão isoladas ou imunes aos determinantes sócio-culturais, políticos e econômicos da sociedade em que se inserem.

Os conflitos teóricos e práticos enfrentados no cotidiano de minha atuação como profissional da educação me inquietavam cada vez mais. Impeliavam-me a novas reflexões e evidenciavam a necessidade de aprofundar os estudos que realizava. Esse aprofundamento começou a ser feito em minha dissertação de Mestrado.

Naquela pesquisa, o objeto de estudo foi a organização do trabalho pedagógico na escola. Realizei ali uma pesquisa bibliográfica em que discutia a importância de se tomarem as relações de trabalho, as práticas sociais na educação como elementos centrais no repensar da escola, sua estrutura e funcionamento.

No entanto, se algumas questões puderam ser respondidas, tantas outras se abriram. Ao final de minha dissertação, afirmava:

Portanto, pode-se depreender que os desafios teórico-práticos são, realmente, inúmeros. Todavia, só foi possível apontar estes desafios para novos estudos e pesquisas, na medida em que se resgatou a centralidade do trabalho como elemento fundamental no repensar da escola. Enfrentar esses desafios, responder às questões aqui levantadas significa, na verdade, aprofundar no resgate da centralidade do trabalho num processo de construção e reconstrução da multidimensionalidade e contraditoriedade da escola.

Essa dissertação é, pois, uma primeira síntese, formal e estruturada, de um repensar da organização do trabalho escolar que tem sido vivenciado pelo autor no seu processo de vida real, enquanto indivíduo historicamente situado, profissional da educação. Fim de uma jornada e ponto de partida para novas buscas, inquietações, estudos e pesquisas. (SILVA, M. S. P. da, 1993, p.93)

Era preciso continuar investigando mais a fundo. Os horizontes para um novo projeto de pesquisa estavam delineados.

Mas novos desafios se colocavam também na minha trajetória profissional. Em 1988 saí da escola onde trabalhava e, no mesmo ano em que iniciei o curso de mestrado (1989), comecei a trabalhar em um Campus Avançado da Universidade Federal de Goiás, no interior daquele Estado, na cidade de Catalão-Go. Novamente ali pude construir e vivenciar relações de trabalho marcadas pela solidariedade, pelo companheirismo e pelo compromisso com a construção de um novo modo de pensar a educação, o ensino, a pesquisa, a extensão. A situação funcional dos profissionais que trabalhavam no Campus de Catalão não era muito estável, mas mesmo assim o desejo e a possibilidade de construir algo novo impulsionava nosso trabalho. Era uma instituição que estava no início de sua implantação, onde tudo estava por ser construído.

Foi um tempo de novas partilhas, de novos encontros. Mais uma vez, vivia uma experiência profissional em que a construção do novo se mostrava como um processo marcado por rupturas e continuidades. O novo não surge do nada, não é algo apenas do futuro, mas, ao contrário, ele está sendo permanentemente construído e reconstruído no cotidiano das relações sociais.

No Campus de Catalão, assim como na UCG, continuava ministrando disciplinas cujo eixo de estudo eram as questões relacionadas com a organização do trabalho escolar.

Em 1992, novos rumos na minha vida profissional. Passei a trabalhar como professor do curso de Pedagogia na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, na região do Triângulo Mineiro. Dois fatores foram determinantes na definição de mais essa mudança na minha trajetória profissional. O primeiro era o fato de conseguir melhores condições de trabalho e maiores possibilidades para continuar os estudos que havia iniciado no curso de Mestrado. O segundo era finalmente ter definida uma área de estudo a partir da qual poderia estar constituindo uma linha de pesquisa na nova instituição em que iria trabalhar. E mais, essa área de estudo estaria relacionada com as questões que há algum tempo vinha estudando. No curso de Pedagogia da UFU também iria ministrar disciplinas que tinham o mesmo eixo temático daquelas que ministrava nas outras instituições de ensino superior onde atuara.

Havia, no entanto, um desafio novo. Era preciso conhecer a educação em Minas Gerais, a escola pública em Minas Gerais. Meu trabalho como professor de *estágio supervisionado* e vários cursos de extensão para profissionais da rede pública de ensino me levaram para dentro da escola.

Esse reencontro com o cotidiano da escola de primeiro e segundo graus voltou a alimentar as inquietações e questões teóricas abordadas em minha dissertação de mestrado. Foram-se definindo, então, mais claramente, as bases para o meu projeto de pesquisa para o curso de doutorado: estudar como se configuram a gestão e organização dos processos de trabalho no interior da escola pública em Minas Gerais, os princípios que sustentam essa gestão e organização, a relação entre o legal e o real, entre o proposto e o instituído, enfim, os princípios e contornos das relações de trabalho no cotidiano do fazer pedagógico escolar.

Portanto, as páginas que se seguem são, também, mais uma etapa de minha trajetória.

Começemos, pois, essa nova jornada.

1 EDUCAÇÃO PÚBLICA EM MINAS: NAS TRILHAS DAS GERAIS

1.1 EM TEMPOS DE REDEMOCRATIZAÇÃO

Na segunda metade da década de 70 o regime militar instalado no país a partir de março de 1964 se viu cada vez mais acuado, tanto por fatores internos quanto externos. A crise do petróleo pôs fim ao período do milagre econômico, trazendo à tona a ponta do iceberg de uma profunda crise econômica que se agravou num curto período de tempo. Além disso, setores da sociedade brasileira, que haviam apoiado o golpe de 64 e as medidas adotadas nos anos seguintes, começaram a reivindicar maior acesso à tomada de decisões do Governo e menor autonomia estatal.

A oposição, por sua vez, representada pelo Movimento Democrático Brasileiro (MDB), principalmente a partir das eleições de 1974, começou a crescer eleitoralmente, o que, a médio prazo, se refletiu na composição das cadeiras no Congresso Nacional. Todavia, apesar de em vários sufrágios eleitorais o MDB alcançar um número de votos maior que o partido que apoiava o regime militar, a ARENA – Aliança Renovadora Nacional, o governo utilizou vários mecanismos para alterar as regras do jogo e deter o avanço da oposição ao Regime Militar. Exemplo disso foi a edição da Emenda Constitucional nº 8, de 13/04/77, conhecida como *Pacote de Abril*. Por meio dela, o então Presidente Geisel tornou permanentes as eleições indiretas para governadores, modificou as regras para determinar o número de deputados de cada estado, introduziu a figura do *Senador Biônico*, promoveu modificações no Colégio Eleitoral e ampliou o mandato do Presidente da República para 6 anos. Quem mais se favoreceu dessas mudanças foi, precisamente, a ARENA.

Nas eleições de 1982 o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) conseguiu eleger como governador do estado de Minas Gerais o então Senador Tancredo de Almeida Neves, que teve Hélio Garcia como companheiro de chapa na condição de candidato a vice-governador. Nessas eleições, os partidos de oposição ao regime militar, mais especificamente o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e o Partido Democrático Trabalhista (PDT), elegeram os governadores nos principais estados da Federação. O PMDB foi vitorioso nos estados de São Paulo, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Paraná, Goiás, Pará, Amazonas, Acre, além de Minas Gerais. No Rio de Janeiro foi eleito Leonel Brizola, pelo PDT. O pleito eleitoral daquele ano ocorreu no momento de transição conduzido pelos militares que estavam no poder e denominado por eles de *abertura política*. A *abertura* se iniciou no Governo Geisel (1974-1979) e foi concluída pelo seu sucessor na Presidência da República, o General João Baptista de Figueiredo (1979-1985).

No final da década de 70 e início dos anos 80, a sociedade brasileira viveu um intenso processo de mobilização e discussão política em várias instâncias. Em 1978 chegou ao fim a era do AI-5; a luta pela anistia alcançou, em parte, seus objetivos com a anistia concedida em 1979; os trabalhadores conseguiram se rearticular num movimento sindical mais combativo, no que ficou conhecido como *novo sindicalismo*.

O novo sindicalismo tomou forma a partir de meados dos anos 70, atuando por dentro da estrutura sindical existente, em contraposição ao atrelamento político e o peleguismo que caracterizava a ação sindical de várias entidades. Com o novo sindicalismo, consolidava-se uma ação sindical mais combativa e autônoma em relação ao estado. O processo de mudança foi lento e teve como momento forte de afirmação política e social as greves que ocorreram no final da década de 70 e início dos anos 80.

O bloco formado pelo novo sindicalismo, ao lado das oposições sindicais, foi responsável pela criação da Central Única dos Trabalhadores em 1983, em São Bernardo. O movimento conhecido como *oposição sindical* também se caracterizava por uma ação mais combativa e autônoma. No entanto,

ele privilegiava a luta pelo organismo de base, fora e independente da estrutura sindical.

Com a vitória das oposições em 1982, vislumbrava-se a possibilidade de colocar em xeque o domínio do Governo Militar sobre o Colégio Eleitoral que escolheria o novo Presidente da República em 1985. Vários setores da sociedade brasileira se mobilizaram, então, pelas eleições diretas para a Presidência da República. Foi a campanha pelas *Diretas Já*, a favor da aprovação da emenda constitucional do então Deputado Federal Dante de Oliveira (PMDB-MT). A luta pelas *Diretas Já*, apesar de não alcançar seu objetivo, colocou o povo novamente nas ruas com a realização de comícios que reuniram, alguns deles, mais de 10 mil pessoas.

O processo de *abertura política* deve ser apreendido, pois, como uma etapa importante de um momento histórico em que diferentes forças e interesses se determinavam mutuamente nas teias da história da sociedade brasileira. De um lado, foi fruto da mobilização de vários setores da sociedade civil e suas lutas pelo restabelecimento do estado de direito, pela anistia política, pelo fim da censura, pelo restabelecimento das eleições diretas, da democracia e do estado de direito. De outro, foi consequência das contradições internas do próprio aparelho estatal, uma vez que essas contradições também foram fatores importantes no processo de distensão que culminou na *abertura política*, haja vista que as forças que estavam no poder não se configuravam como um bloco homogêneo e monolítico¹.

Também nas Minas Gerais sopravam os ventos da crise e da mudança.

Nos governos de Rondon Pacheco (1971-1975) e Aureliano Chaves (1975-1978) Minas viveu um período de profundas mudanças na estrutura produtiva do estado. Na agricultura, especialmente por meio da agroindústria, formaram-se grandes empresas capitalistas de reflorestamento, pecuária, soja, café, cana-de-açúcar, aprofundando o processo de capitalização do campo, marcadamente heterogêneo e pouco uniforme. Como ilustra Pompemayer (1987),

¹ Para um aprofundamento sobre os Governos Militares no Brasil e o período da *abertura política*, pode-se recorrer, entre outros, a GERMANO, 1992.; ALVES, 1984; STEPAN, 1986; SKIDIMORE, 1986.

a área de pastagens plantada, entre 1970 e 1980, ampliou-se cerca de 120%; as lavouras permanentes, com o avanço do café, passaram a ocupar uma área 108% maior; e no caso das áreas de reflorestamento, o crescimento foi de 484%. Todavia, com relação às lavouras temporárias, em que predomina a pequena produção familiar, o crescimento foi de apenas 22% em área cultivada.

Profundas mudanças também ocorreram no campo da indústria. Entre 1970 e 1977 Minas absorveu 25% dos investimentos industriais no País, com um crescimento industrial de 16,5% na década de 70, contra 6,9% na década anterior. Esse crescimento teve sustentação tanto nos investimentos estatais - 64% -, quanto nos investimentos do capital estrangeiro - 20% - e do capital privado nacional - 16% (POPERMAYER, 1985). Criaram-se novos distritos industriais em Belo Horizonte e nas principais cidades do interior, além de Betim e Contagem. Segundo Le Vem (1985), o capital encontrou nas Gerais um *verdadeiro paraíso*, com incentivos *fiscais e infra-estruturais*, além de uma *mão-de-obra dócil e uma paz social garantida*. Foram instaladas no interior pequenas fábricas de ferro gusa; houve o lançamento de uma nova indústria siderúrgica (Açominas), além da entrada da montadora de automóveis italiana Fiat e suas subsidiárias e da Krupp, empresa voltada para a produção de bens de capital. Foi o período do *milagre mineiro*, coetâneo do *milagre brasileiro*.

Nos anos 70, assim como no restante do país, também em Minas Gerais o movimento organizado de setores marginalizados da sociedade sofreu duro golpe em decorrência da repressão política e policial. Como relata LE VEM (1987, p. 28),

Nos anos do “milagre”, o movimento operário e sindical foi não somente reprimido, mas incapaz de enfrentar os novos desafios dessa nova organização do sistema produtivo. [...] A repressão que se abateu sobre os trabalhadores e os militantes das organizações clandestinas aniquilou as lideranças e destruiu a organização interna nas fábricas. Os grandes sindicatos foram transformados em prestadores de serviços de assistência social e de serviços médicos, e em instrumentos passivos da aplicação dos índices oficiais de reajustes.

O quadro organizativo da classe trabalhadora se mostrava, por um lado, limitado no sentido de lograr uma ação mais articulada, abrangendo os diferentes segmentos do movimento operário-popular e, por outro lado, avançado em alguns locais de trabalho onde a organização autônoma dos trabalhadores conseguia ocupar os espaços decorrentes das contradições que permeavam as relações sociais no modo capitalista de produção.

Em Minas esse processo de organização dos trabalhadores teve como marco importante a primeira greve de João Monlevade, no Vale do Aço, em 1978. Nesse mesmo ano, os trabalhadores da Fiat, em Betim, também paralisaram suas atividades.

A primeira greve de João Monlevade (31/08 - 3/09 de 1978) surpreendeu a todos os setores da sociedade civil em luta pela Anistia e pelas liberdades civis, os próprios empresários da Belgo-Mineira, (que se deslocaram para o local do sindicato, a fim de tentar convencer os trabalhadores a voltar ao trabalho), mas não surpreendeu aos diretores sindicais e aos trabalhadores. Ela era um passo calculado e estratégico, marcando a passagem de uma longa luta cotidiana para a afirmação de classe de um grupo de trabalhadores capazes de controlar o processo produtivo e de torná-lo um instrumento político de suas reivindicações.[...]

Poucas semanas depois, e em outro ambiente, os trabalhadores de Betim, "os operários massa" da montadora automobilística Fiat (com somente dois anos de existência), organizados pela oposição sindical, levaram o sindicato, também nascente, a uma greve, liderada internamente pelos mecânicos da Fiat e pelos ferramenteiros da FMB. [...] Com dois anos de experiência de trabalho fordista, os trabalhadores mineiros e paulistas, atraídos pelas promessas da Fiat, questionaram a dominação do trabalho mecanizado e em série. (LE VEM, 1985, p.31-32)

Esses dois movimentos grevistas tiveram grande importância, especialmente pela repercussão política que atingiram. Eles lançaram as bases para que, a partir do ano seguinte, novos setores e categorias avançassem em sua organização e mobilização. Em 1979 entraram em greve metalúrgicos, mineiros, tecelões, operários da construção civil, vários segmentos do setor de serviços,

vigilantes, junta comercial², além de outros servidores públicos, entre eles os professores da rede estadual de ensino.

Alguns elementos se configuraram como marca do movimento operário mineiro naquele momento. Primeiro, a organização do movimento foi assumida pelos trabalhadores, com ou sem os sindicatos, que muitas vezes estavam nas mãos de diretorias *pelegas*, voltadas basicamente para uma ação assistencial e preocupadas, antes de mais nada, com a manutenção do aparelho sindical sob seu controle. Segundo, as condições reais e objetivas da vida do trabalho e da cidade eram os pontos centrais das lutas dos trabalhadores e por meio dessas lutas se afirmava uma identidade de classe.

No campo da educação dois processos importantes se desenvolveram nesse período. O primeiro foi a organização dos profissionais da educação em entidades de classe, com características de sindicato. Em vários estados brasileiros os professores começaram a lutar por melhores salários, melhores condições de trabalho, pela melhoria da qualidade de ensino e pela expansão do ensino público, gratuito. A partir de 1979 eclodiram as primeiras greves de professores da rede pública de ensino nos estados do Rio de Janeiro, Paraná, Goiás, São Paulo, Rio Grande do Sul e Minas Gerais.

O segundo processo foi a realização das Conferências Brasileiras de Educação (C.B.Es.). As C.B.Es. se constituíram, nos anos 80, em um espaço privilegiado para o desenvolvimento de análises, debates e encaminhamentos da problemática pedagógico-política da educação brasileira. Aqueles encontros, ainda que não tivessem como objetivo primeiro sistematizar diretrizes políticas para uma ação de governo, forneceram importantes subsídios para o delineamento de algumas diretrizes que viriam a ser implementadas em alguns estados, especialmente onde o PMDB foi vitorioso em 1982. Foi o caso, por exemplo, de São Paulo e Minas Gerais.

² A junta comercial é um órgão público, na maioria dos governos estaduais vinculado à Secretaria de Estado da Fazenda, que tem como tarefas, entre outras, efetuar o registro público do comércio, matrícula do comerciante, registro dos seus contratos, além de trabalhar permanentemente em interação com os órgãos de fiscalização e arrecadação de impostos.

O discurso a favor da escola pública, gratuita e de qualidade, uma escola que contribuísse na formação do cidadão crítico, criativo, consciente e capaz de ser sujeito na construção de uma nova ordem social, passou a nortear não somente os debates dos educadores brasileiros, mas também as políticas educacionais de alguns governos estaduais.

A primeira greve dos professores de Minas Gerais eclodiu nesse contexto, também em 1979. A questão salarial era uma das principais reivindicações dos professores. Mas, além desta, outras preocupações constavam na pauta de reivindicação do movimento dos professores: a efetivação de 73.000 profissionais (há 10 anos não se realizava concurso em Minas Gerais na área da educação); a exigência de que as vantagens pessoais fossem calculadas sobre a remuneração total, como ocorria com os descontos, e não somente sobre o vencimento³. Ainda na questão salarial, reivindicava-se a equiparação dos proventos dos inativos aos vencimentos dos ativos; que os professores afastados por *laudo médico* recebessem os 20% correspondentes à produtividade; o fim da cobrança das taxas escolares; o não cumprimento do Módulo II, de forma que apenas 10% de sua carga horária fosse utilizada para reuniões comprovadamente necessárias e, por fim, a reforma do Estatuto do Magistério com a participação dos professores.

Assim como em outros segmentos, também no movimento dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais as entidades existentes à época foram relegadas. Até aquele momento as entidades reconhecidas pelo poder público como *representativas* do professorado da rede estadual de ensino eram a Associação dos Professores Primários de Minas Gerais - APPMG e a Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de Minas Gerais - APLEOMG. No entanto, nenhuma dessas entidades se mostrou suficientemente sensível e pronta para articular o movimento dos profissionais do ensino que acontecia no interior da escola, num descontentamento latente ligado ao clima de tensão e distensão social. Como esclarece um documento da época:

³ Na remuneração total, além do vencimento havia um acréscimo de 20% a título de produtividade, que não eram considerados no cálculo das vantagens.

Nenhuma das duas entidades assumiu a defesa dos interesses do professorado. Segundo suas diretorias era preciso confiar no futuro e sacrificar-se no presente, pois professores são sacerdotes do saber, o governo algum dia cairá em si, etc... etc.... Resultado: os professores descobriram, nessa ocasião, que de fato não possuíam entidade de classe. E ao tentarem forçar as entidades a assumir a luta da classe esbarraram nos seus estatutos antidemocráticos, no peleguismo, nas igrejinhas que as controlavam e continuam controlando. (UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO, A grande aula, 1979; citado por BONACINI, 1992, p.112)

Além do embate com o Estado-patrão, autoritário e repressor, o movimento dos professores teve que enfrentar também a ação da APPMG, que muitas vezes se aproximava mais das manobras arquitetadas pelas forças que detinham o poder do que dos interesses dos trabalhadores do ensino. Eis como a professora Rosaura, líder no movimento de 1979, relembra os fatos:

Esta greve aconteceu por fora das entidades que existiam e se diziam representar os trabalhadores do ensino, como a APPMG e o Sindicato dos Professores. Nenhuma destas entidades assumiu a greve. Eu me lembro muito bem de uma reunião que ocorreu na APPMG na qual Maria Telma, que era presidente, disse que não tinha condições de convocar os professores para uma assembléia. Na medida em que as entidades se recusaram a convocar esta assembléia, nós começamos, independentemente, a elaborar material e convocar a categoria. Quando a assembléia que votou o final da greve terminou, nós resolvemos fazer um Congresso para discutir a organização do movimento a partir daí. Nesse congresso nós votamos pela criação da UTE. (Entrevista concedida por Rosaura Magalhães Pereira ao Jornal UTE INFORMA, nº 30, jul./ago. 1989, p. 6)

Diante da recusa das entidades existentes em convocar uma assembléia da categoria, o grupo de professores que estava mais organizado assumiu a convocação dos professores para uma primeira assembléia. Durante essa reunião foi eleito um *Comando Geral de Greve- CGG*, que ficou responsável pela condução do movimento e se consolidou como porta-voz dos grevistas no processo de negociação com o governo. Esta greve durou 41 dias com a adesão de 420 cidades⁴. O processo de organização e mobilização foi bastante difícil. Além dos entraves e enfrentamentos já destacados há pouco, outra limitação importante era a relativa falta de experiência e completa falta de

⁴ No período considerado nesse estudo Minas Gerais contava com 722 municípios e aproximadamente 45 Delegacias Regionais de Ensino em todo estado.

infra-estrutura do CGG para a condução do movimento. Passados dez anos Luiz Dulci, um dos líderes do movimento e membro do CGG de 1979, guardava vivos aqueles momentos e a importância deles para a organização política dos profissionais do ensino em Minas:

A UTE nasceu como talvez deveriam nascer todas as entidades sindicais, todas as organizações do povo. Ela brotou da própria luta, como expressão da campanha de 79, da memorável greve de 79. Vale a pena recordar aqueles nossos primeiros passos, inexperientes mas determinados. Não por mero saudosismo, mas porque a experiência é sempre um “texto” que merece ser lido e relido. A nossa capacidade de auto-superação reclama, penso eu, uma funda consciência das raízes. [...]

Pois bem. Intuindo o potencial de luta da categoria, um grupo de professores resolveu convocar uma assembléia da classe, para discutir nossos problemas crônicos: baixos salários, insegurança dos convocados, discriminação das serventes, etc. Tivemos uma enorme dificuldade para conseguir um auditório em Belo Horizonte. O medo justificado de alguns e a covardia de tantos nos fechavam as portas. [...]

A adesão a esta primeira assembléia no surpreendeu. Esperávamos 80 ou 100 professores e compareceram 500. E o que pensava fosse um contato inicial virou um esplêndida e emocionada assembléia sindical. As reivindicações foram sendo aprovadas: salário digno para as serventes, efetivação dos contratados, “oito e uns quebrados” para as professoras primárias. E assim por diante. O calendário da campanha foi pintando naturalmente: entrega das reivindicações ao Governo, contatos com o interior do estado, nova assembléia a ser realizada no pátio da Faculdade de Medicina, etc.

Quase sempre por iniciativa espontânea dos colegas nas escolas, muitas vezes sem que a coordenação, instalada na Casa dos Jornalistas, tivesse sequer notícia, o movimento alastrou-se rapidamente, como fogo em capim seco, se é que posso usar uma imagem tão “demodê”, atingindo as mais diversas regiões do estado. (Entrevista concedida por Luiz Soares Dulci ao Jornal UTE-INFORMA, n. 28, mar./abr. 1989, p. 6)

As principais conquistas alcançadas naquele ano foram: reajuste de 114%, sendo o maior índice percentual concedido na época; reajuste semestral de salários e publicação de um decreto regulamentando a convocação.

Esse é o quadro em que foi criada a União do Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais - UTE. Nos anos que se seguiram essa entidade esteve à frente de novas lutas e mobilizações organizadas pela categoria dos profissionais do ensino. Em 1980 eclodiu nova greve, sendo que dessa vez a repressão e o uso da força por parte do governo foi muito mais forte. Vários líderes foram presos, professores não estáveis foram demitidos e os dias parados foram descontados na folha de pagamento. Ainda assim conseguiram algumas conquistas: efetivação de

20 mil professores e serventes, abertura de concurso para professores, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e inspetores escolares; reposição salarial de 12,5% em três parcelas, índice acima do reajuste do funcionalismo e, por fim, regulamentação para cumprimento do Módulo II fora da escola. Essa paralisação durou 14 dias.

Entre 1982 e 1985 nenhuma greve mais longa na área da educação conseguiu ser articulada. Ao lado de uma postura de endurecimento e de perseguição política por parte do governo do estado, começaram, também, as articulações tendo em vista as eleições de 1982, quando foi eleito Tancredo Neves como governador. A avaliação feita pela UTE à época era de que :

A repressão dirigida à categoria e a timidez das conquistas da greve de 1980 fizeram com que neste período as campanhas salariais fossem dispersas, não conseguindo envolver o conjunto da categoria. Enfrentamos ainda a política demagógica do governo Tancredo Neves que iludiu significativamente a categoria através de um tal “Congresso Mineiro de Educação” (1983). Apesar disso conquistamos: 40% para 83% de inflação, abril/83; 30% para 94% de inflação, em outubro/83; fundação da CUT; filiação à CPB. (UTE INFORMA n. 29, 1989, Encarte especial comemorativo dos 10 anos da UTE, p. 3)

A UTE, nesse momento – 1983 –, já se consolidara enquanto entidade representativa e organizativa dos profissionais da educação em Minas, assumindo, inclusive, os traços de uma *entidade sindical*. Apesar de a APPMG e da APLEOMG continuarem existindo, a UTE se tornou, ainda na primeira metade dos anos 80, o principal canal de interlocução entre o governo do estado e os professores e demais servidores da área da educação. Como lembra a professora Rosaura em entrevista concedida ao Jornal UTE INFORMA,

Num primeiro momento a UTE foi a demonstração dos trabalhadores do ensino de que era possível criar uma organização sindical livre, totalmente desatrelada do Estado, dependendo exclusivamente da vontade da categoria. No início tivemos uma série de dificuldades. Houve vários momentos em que a gente tinha que fazer coleta de dinheiro para pagar aluguel, pagar telefone, manter as despesas necessárias ao funcionamento da UTE.

É importante ressaltar que nós, enquanto trabalhadores do serviço público, tínhamos até em 1988, quando foi promulgada a Constituição, a proibição por lei de ter sindicatos. Mas a UTE, na prática, se construiu enquanto sindicato sem estar vinculada à estrutura sindical vigente. (nº 30, jul./ago. 1989, p. 6)

Nos anos que se seguiram a entidade se fortaleceu, foram criadas novas subsedes em várias cidades do interior. Em 1988, com a aprovação da nova carta constitucional para o país, o funcionalismo público passou a ter direito de se organizar em *sindicato*. Diante desse novo aparato legal, o 10º Congresso da UTE deliberou pela transformação dessa entidade em um sindicato que aglutinasse todos trabalhadores do ensino do estado. Era criado, então o *Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais*. Apesar da mudança no nome da entidade, ficou mantida a sigla já existente - UTE.

Por sua vez, assim como em outros estados onde a oposição saiu vitoriosa, a posse de Tancredo Neves no Governo de Minas Gerais foi marcada por grande expectativa e esperança de que um *novo tempo* se desenhava, ainda que o momento vivido fosse de aprofundamento da crise econômica e social. As palavras do Governador eleito em seu discurso de posse traduziam bem esse momento:

Assumimos o Governo em hora de crise. A economia se estiola no desemprego e na redução das atividades criadoras da riqueza. Minas Gerais, em sua condição de estado mediterrâneo, sofre com mais intensidade os duros impactos dos desajustes nacionais.

Trazemos no sangue a resistência a todos os tipos de adversidade. Sempre enfrentamos vitoriosamente a fatalidade do destino e as contingências da vida. As calamidades não nos amedrontam; servem, antes, como desafios à nossa paciência, coragem e determinação. Nas crises, mais nos unimos. Elas não nos abatem; fortalecem-nos o instinto de coesão. Retemperam-nos as fibras morais para a luta. Enrijecem-nos o caráter, aguçam-nos a inteligência. Impelem-nos ao trabalho, que realiza o milagre de converter as lágrimas da desolação nos cânticos alegres das colheitas. Ao trabalho que transforma o cansaço dos músculos tensos no bem-estar das coletividades felizes. (NEVES, 1983, p. 6)

Tancredo ficou à frente do governo de Minas até março de 1985. Hélio Garcia, por ser vice-governador, assumiu o governo e deu continuidade ao trabalho iniciado pelo governador que se afastara.

Na composição de seu secretariado, Tancredo, como astuto articulador político, procurou contemplar as diferentes regiões e forças políticas que o apoiaram. Como ele mesmo esclarece,

Mineiros, ao meu lado estão as diversas regiões de Minas. Ao escolher os meus Secretários, busquei-os em todas elas, para que, integrados na mesma tarefa, possam integrar o Estado, no cumprimento de sua missão histórica. (NEVES, 1983, p. 6)

Para a pasta da Secretaria de Estado da Educação (SEE) foi escolhido Octávio Elíseo Alves de Brito, na época professor na Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Essa escolha gerou grande surpresa, uma vez que contrariava as expectativas dos setores ligados à escola particular e às forças conservadoras do estado, setores esses que tinham um significativo peso político e tradição dentro das estruturas de poder no estado de Minas Gerais.

Na composição dos quadros da Secretaria da Educação, o secretário escolhido chamou vários professores da Faculdade de Educação da UFMG, o que também não deixou de contrariar os interesses dos segmentos vinculados ao ensino privado no estado. Em seu discurso de posse Otávio Eliseo reafirmou acreditar na esperança do povo no despertar de um novo tempo e, diante disso, o compromisso com a realização de *mudanças*:

Hoje vivemos o desafio da realização de uma mudança defendida pelo PMDB e nos palanques de toda a Nação, acolhida pelo apoio do povo através de seu voto. Mudança da prática política, tanto na ação administrativa, eliminando o gigantismo burocrático, as mordomias e o empreguismo, sob o compromisso com a seriedade no gasto dos recursos públicos, como na abertura a uma maior participação da sociedade, o que pressupõe a democratização dos processos de decisão, de implementação e da avaliação das propostas políticas. Mudança também pela ênfase no social, na busca do atendimento das necessidades básicas da população: educação, saúde, saneamento básico, alimentação, moradia. (BRITO, 1983, p. 4)

Ao mesmo tempo procurou mostrar que tinha consciência da gravidade dos problemas que a realidade educacional apresentava:

No quadro da realidade educacional mineira ainda subsistem graves carências, comprometidas com a extrema pobreza de vastos setores da população e a baixa escolarização de alguns. Temos em Minas 2,2 milhões de analfabetos, além de 23% da população em idade escolar (7-14 anos) fora das escolas, com uma excessiva taxa de evasão escolar nos primeiros anos: 50% na 1ª série. Os sistemas e conteúdos de ensino freqüentemente são inadequados para a população à qual se destinam pelo desajuste na relação entre educação e trabalho. Além disto, os

sistemas educativos são caracterizados por uma forte centralização nos aspectos normativos e funcionais. (BRITO, 1983, p. 4)

A partir dessa percepção da realidade, o Secretário da Educação recém-empossado indicou os principais desafios a serem enfrentados no campo da educação:

1. [...]recuperar a Secretaria da Educação como espaço da discussão sistemática e constante da educação e do ensino em Minas Gerais [...]
2. [...] Compromisso de um esforço para fornecer educação para todos e da melhor qualidade, a busca de uma escola democrática e comprometida com o contexto sociocultural específico de cada região, e com tipos alternativos de escola e de pedagogia [...]
3. Erradicação do analfabetismo em Minas Gerais [...]
4. Restabelecer a dignidade da escola pública, fazendo com que desempenhe seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados pelo conjunto da sociedade [...]
5. [...] Estabelecerei com elas [as escolas particulares] um diálogo aberto analisando as suas reivindicações na tentativa de apoiar seu esforço pioneiro.
6. Valorização dos profissionais da educação buscando melhores condições de trabalho, remuneração compatível com a importância do magistério, garantia dos direitos trabalhistas, maior e mais efetiva participação através das entidades representativas da classe nas definições e execução dos planos de trabalho da Secretaria [...]
7. Atendimento da criança na idade pré-escolar [...]
8. A educação do 2º grau deverá merecer também atenção no sentido de se planejar a expansão da rede oficial em complementação à rede particular existente [...]
9. Na educação especial para alunos excepcionais, duas metas devem ser perseguidas: expandir o atendimento e melhorar sua qualidade.
10. Política de assistência ao educando, para um real apoio ao aluno carente nos campos da saúde, alimentação, material escolar, em estreita cooperação com outros setores da área social [...]
11. [...] Reconhecendo a importância e a tradição da universidade como espaço de pesquisa, pretendemos convocá-la para colaborar nas soluções dos problemas educacionais do estado.
12. Descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade nas diversas instituições do sistema educacional assegurará a adequação do ensino às realidades regionais [...]
13. Já é compromisso do Governo Tancredo Neves, e que assumimos neste momento, de realizar o Congresso Mineiro de Educação, que seja o coroamento de uma discussão nas delegacias, nos municípios e escolas de um projeto educacional em Minas, e que analise principalmente as inúmeras experiências concretas de trabalhos pioneiros no estado [...] (BRITO, 1983, p. 5)

Esses mesmos pontos foram retomados e aprofundados no documento que sintetizava as linhas de trabalho da Secretaria de Estado da Educação (SEE)

Educação para Mudança: documento básico de proposta de trabalho - versão preliminar - março 1983.

O discurso do novo titular da SEE, ao mesmo tempo em que destacava a importância das entidades de classe dos profissionais da educação, fazia um chamamento a essas entidades, no sentido de que sua participação no processo de reconstrução do ensino em Minas Gerais era indispensável. Mais uma vez, fala o Secretário da Educação:

Considero as entidades representativas do magistério, sem qualquer distinção, como indispensáveis atores desse processo democrático, como canais de ampliação da discussão nas bases trazendo de volta suas propostas. Mais do que legítimos representantes das reivindicações da classe, confiamos que o magistério, como categoria organizada e consciente, participe da reconstrução do ensino em Minas Gerais. (BRITO, 1983, p. 5)

Havia, ainda, no discurso oficial, um forte apelo ao *social* e uma preocupação com o atendimento dos interesses e necessidades do *povo marginalizado*. A democratização e a participação apareciam vinculadas à idéia de compromisso com o social, com os interesses do povo.

Na área da educação, já nos primeiros meses do governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, foi anunciada a *concessão* de alguns *benefícios* aos trabalhadores da educação, em atendimento a antigas reivindicações: gratificação de incentivo à docência (para cada 2 anos de regência, gratificação de 5% sobre o salário)⁵; incorporação ao salário de 30% pagos a título de produtividade; regularização das formas de ascensão funcional; reformulação das normas e critérios de convocação de pessoal para composição do quadro de pessoal das escolas e constituição de uma comissão para tratar de questões relacionadas com concurso, tanto no que se referia aos problemas de concursados não nomeados, quanto no que dizia respeito à realização de novos concursos. Nessa comissão, instalada pelo Decreto 22.843, de 14/06/93, além de representantes de órgãos do Governo, estava prevista, também, a participação de dois representantes de entidades de classe do magistério.

⁵ Essa gratificação ficou conhecida entre os profissionais da educação como gratificação “pó de giz”.

Além dessas medidas, ainda nos primeiros meses de governo, teve início a preparação do Congresso Mineiro de Educação (CME). Em maio de 1983 a Secretaria de Estado da Educação divulgou o primeiro documento referente ao CME. Nele estavam sintetizadas algumas recomendações e diretrizes para a divulgação e organização do Congresso.

De acordo com o documento I Congresso Mineiro de Educação (p. 50), o CME pretendia ser “*uma promoção que permitisse aos participantes a discussão aberta dos problemas da educação, tais como são vividos e analisados por aqueles que realmente vivem a educação, isto é, por todos os profissionais da educação no âmbito da escola*”⁶. A partir dessa preocupação básica, foram definidos como objetivos centrais do CME:

- *realizar um diagnóstico da escola e dos processos educativos a partir dos profissionais da educação e da comunidade;*
- *sistematizar ações alternativas para o ensino, mediante o resultado de experiências positivas em andamento;*
- *conhecer propostas alternativas.*

Havia, outrossim, uma preocupação por parte dos órgãos oficiais promotores do Congresso no sentido de que ele não tivesse um caráter apenas reivindicatório. Pretendia-se que o CME, além de levantar e discutir os problemas da educação nas Gerais, indicasse também elementos para a definição de diretrizes de ação do governo na educação. Além disso, com essa iniciativa, o governo procurava evidenciar que as *mudanças* defendidas nos palanques durante a campanha eleitoral começavam a se concretizar, ou seja, que uma nova prática política se delineava.

A realização do CME seguiu três etapas. A primeira, que ocorreu nos dias 05 e 06 de agosto de 1983, se constituiu no que foi chamado *Encontro Municipal*. De acordo com a programação, para essa etapa estavam previstas reuniões em cada escola, nos diferentes municípios do estado de Minas Gerais. Nessas reuniões foram preparados documentos depois encaminhados para uma

⁶ A Resolução SEE nº 4.778, de 01/08/83, que regulamentou o CME, seguiu o mesmo teor e conteúdo desse documento.

Comissão Municipal. Essa Comissão, por sua vez, tinha um prazo de 15 dias para elaborar, discutir e aprovar um documento-síntese a ser encaminhado à Delegacia Regional de Ensino (DRE) à qual estava subordinada. A partir desses documentos foi preparada a segunda etapa do CME.

Essa segunda etapa aconteceu entre os dias 08 e 10 de setembro de 1983. Ela envolveu os delegados escolhidos nos *Encontros Municipais* e ocorreu no âmbito de cada DRE. Essa fase foi denominada de *Encontro Regional* e objetivava organizar e consolidar o documento regional, tomando por base os documentos encaminhados pelas *Comissões Municipais*.

Entre os dias 03 e 07 de outubro de 1983 ocorreu a última etapa do Congresso, que consistiu no *Encontro Estadual*, com delegados escolhidos nos *Encontros Regionais* de cada DRE. Esse último *Encontro* teve como principal objetivo *a análise e discussão dos documentos regionais e de propostas globais para a política educacional do estado*.

Do *Encontro Estadual* saiu o documento *Proposta de Diretrizes Políticas para a Educação em Minas Gerais*. Nesse documento foram sintetizadas quarenta e duas propostas que deveriam ser implementadas pela Secretaria de Estado da Educação, tendo em vista o enfrentamento dos problemas detectados.

Sobre a experiência do CME é possível encontrar diferentes visões e leituras. Segundo relato de um dos principais articuladores e organizadores das políticas educacionais em Minas Gerais nesse período, a realização do CME teve um importante papel enquanto mecanismo de mobilização da sociedade em torno dos problemas da educação pública. Eis como o professor Neidson Rodrigues, Superintendente Educacional de Minas Gerais da época, sintetizava a experiência do CME:

Realizamos, em 1983, o Congresso Mineiro de Educação. Todos os municípios de Minas Gerais foram mobilizados para que, de alguma forma, participassem do Congresso. Nele não havia temário, nem eram previstas conferências. As escolas foram chamadas a discutir a educação a partir de sua realidade. Esta discussão envolvendo pais, alunos, professores, comunidade, geraria um documento elaborado a nível de escola. Os documentos das unidades escolares eram discutidos a nível de cada município, gerando um documento municipal. Os

municípios elegiam uma representação para encontros regionais onde, com base nos documentos municipais, era formulado um documento regional. Chegávamos assim, a nível estadual, com um documento que passamos a chamar Documento Básico de Diretrizes da Política de Educação de Minas Gerais, assumido pela Secretaria e pelo Governo como indicador dos rumos da educação no estado. (1988, p. 225)

Essa mesma percepção do CME é encontrada em alguns autores que analisaram aquela experiência. LEROY (1987, p.157), por exemplo, avalia que:

A realização do I Congresso Mineiro de Educação foi significativa não só pela mobilização popular que promoveu, mas também e sobretudo pela socialização dos problemas educacionais e pelo consenso criado entre a população de que discutir as questões educacionais não é competência só de tecnocratas.

Para PRAIS (1990, p. 58),

A experiência vivida em Minas, através do I Congresso Mineiro de Educação, parece ter sido bastante significativa e consistente. Ao envolver, além dos profissionais da educação, pais, alunos, lideranças comunitárias e representantes de entidades de classes para discutirem as questões básicas da educação no estado e assumirem a responsabilidade por um novo encaminhamento das mesmas, o Congresso permite a construção de um novo perfil de escola, do qual poder-se-á extrair uma nova concepção de educação para o país.

Por sua vez, nas entrevistas realizadas também encontramos avaliações nessa mesma direção. Uma ex-Delegada de Ensino avalia que,

com o Congresso Mineiro, houve realmente um grande avanço, onde eu falo assim que houve uma lavagem de roupa, houve uma catarse, tanto da família, como dos alunos, e aquilo foi perigoso também, perigoso [...]. Foi, de certa forma assustador para um professor que um aluno nunca tinha falado: “Eu não gosto da sua aula; uma aula de matemática é péssima; o que eu vou fazer com física ou com química, como é que eu vou na feira ali eu dou conta de vender os ovos que a minha mãe vende e todo o produto lá e eu não dou conta de fazer a fração aqui”. Então isso foi uma coisa muito rica. (Ângela Maria. Entrevista.)

Entre as diretoras de escola entrevistadas também estão presentes avaliações que consideram bastante positiva a experiência do CME. É o que nos informa, por exemplo, a análise da diretora Miriam, que já na época de realização do CME ocupava o cargo de diretor de escola:

Eu acho que tudo isso agora é fruto daquele Congresso. Porque eu acho que essa autonomia do colegiado, a autonomia pedagógica, autonomia financeira, tudo era reivindicação daquela época. Está sendo colocado em prática. [...] A única coisa que a gente viu aí nesse Plano Mineiro, no Plano Decenal, é a valorização do professor, que não está bem cumprido ainda. Eu acho que precisa passar por alguns reparos, algumas arestas aí. Mas eu acho que naquela época, o Congresso Mineiro, discutiu-se muito. Alguém fala que aquilo já estava pronto, mas eu não acredito. Houve muitas discussões, muitas etapas. Culminou em Belo Horizonte. Fazia na escola, depois foi fazer na Delegacia. Então eu acho assim, claro que pegaram muita coisa da escola, ouviram as escolas. Eu sou daquelas que acredita. (Mirian. Entrevista.)

No entanto, ao lado de avaliações como essas, é possível encontrar outras leituras em relação ao CME. A UTE, por exemplo, avaliava o “*tal Congresso Mineiro de Educação*” como um mecanismo utilizado para “*iludir*” a categoria, ou seja, para aquela entidade, o CME se constituiu em uma importante estratégia de desmobilização dos professores. Análises como essa eram desenvolvidas também no momento em que se procurava entender por que no período de 1982 a 1985 não se conseguiu articular uma paralisação mais prolongada desses trabalhadores. Além disso, muitas vezes os trabalhadores em educação tinham que enfrentar as tentativas de manipulação das discussões, tentativas essas que ocorriam tanto nas fases iniciais do CME como na sua etapa final. É o que nos informa a professora Liberalina:

O Neidson é que fazia planos. Ele sonhava demais. Agora a gente não sabe se ele sonhava bem intencionado ou se já sonhava encomendado. Então ele fez uns planos mirabolantes. Ele fez o Congresso Mineiro de Educação. Nesse Congresso o pessoal tinha uma fé enorme, juntou muita gente e foi. Mas a gente já foi, assim, com o espírito prevenido, porque veio do governo, não veio do povo. Então a gente foi lá, o pessoal foi, brigou e tal. Tinha nessa época o Baltazar. E chegou no Congresso a gente viu que não era nada daquilo. Eles estavam manobrando a coisa, então o Congresso ia ser uma beleza, mas ia ser para cortar um pouquinho do sindicato.

[...] Agora esse nosso aí foi muito... [refere-se à 2ª fase do CME – Encontro Regional] Inclusive convidaram gente que não tinha nada a ver com educação, para forçar o que eles queriam. Para pôr água benta. Inclusive teve uma hora que teve uma briga muito forte, alguém começou a rezar um Pai-Nosso, para acalmar os ânimos. A gente notava que eles queriam..., apesar de ser bem mais envolvido do que os outros, mas eles queriam mandar aquilo que eles queriam mesmo, então eles faziam aquele jogo para mandar. (Liberalina. Entrevista.)

As três etapas do CME também são analisadas sob diferentes perspectivas. Como vimos há pouco, alguns as consideram como momentos

fortes de participação da sociedade e da comunidade escolar na definição das diretrizes das políticas educacionais em Minas. Um momento de “*lavagem de roupa suja*”.

Todavia, por outro lado, há de se considerar que o desenvolvimento de cada uma das etapas do CME nem sempre evoluiu da forma como planejada pelos órgãos oficiais promotores do evento. Muito pelo contrário, as entrevistas realizadas nos informam que houve várias dificuldades de encaminhamento das reuniões e discussões. Por exemplo, não houve tempo suficiente para que as escolas pudessem aprofundar a discussão das questões e problemas levantados. Além disso, o intervalo de tempo entre cada etapa era relativamente curto para que os profissionais da educação pudessem se preparar para a etapa seguinte. Sobre esse aspecto, Ângela Maria, ex-Delegada de Ensino faz a seguinte avaliação:

Foi muito tumultuado. Foi bem apertado. Foi. Mas as equipes das Superintendências é que faziam esses trabalhos [de redação do documento final de cada etapa]. Tinham as chamadas duplas ou grupos de três ou quatro, cada um era responsável por um município. Então todo mundo, naquele dia, fazia aquele serviço. Depois elas se agrupavam, cada um fazia o seu depois elas se juntavam, tirava o que era consenso e passava para a fase regional. Da fase regional, tirou-se, também foi aqui em Uberlândia, foi no Uberlândia Clube, tirou-se o consenso e depois foi para Belo Horizonte. (Ângela Maria. Entrevista.)

A professora Ângela Borges, entrevistada, também levanta essa dificuldade no desenvolvimento de cada etapa do Congresso:

A gente, assim, discutia um pouco. O que eu estou te falando, assim, eram calorosas [as discussões]. Mas para aquilo que eles estavam propondo devia ser uma coisa mais lenta. Devia ser mais demorado, faltou muito a participação dos pais. Agora eu estou falando também a experiência de escola, a minha escola aqui era muito pequena. Então isso vai variar muito de escola para escola. Eu sei, por exemplo, que tem escola que a diretora dominou o processo. Ela fez do jeito que ela quis, de uma forma bastante autoritária,... Então, por exemplo, às vezes a própria presença da diretora, na reunião, quando os professores reuniam para discutir os problemas, a diretora presente já inibia. Então isso vai variar muito de escola para escola. E o tempo foi muito corrido também, foi muito atropelado. Eu lembro que não foi muito tempo para discussão não. (Ângela Borges. Entrevista.)

Esse depoimento, inclusive, nos coloca um outro elemento pouco considerado nos estudos que analisam o CME: a estrutura e relações de poder existente em cada escola e suas implicações no desenvolvimento das reuniões que aconteceram nas unidades escolares. A existência ou não de discussões nas escolas, bem como os rumos que elas tomavam, dependiam da diretora da escola. Na entrevista da ex-Delegada de Ensino essa questão também aparece:

Existia uma grande envolvimento, mas do pessoal que realmente tinha esperança de que a coisa realmente ia mudar, mas houve uma grande envolvimento. Agora, assumir é diferente. Que dizer, envolver nas discussões, porque eram paralisadas [as atividades na escola]. Mas isso tudo dependeu, também, da forma como era conduzido naquele município e naquela escola. Então quando a gente pegava um município onde tinha um vereador que era professor, uma pessoa que já era líder, essa liderança ela fomentava os outros e realmente todos se envolviam, mas houve uma grande participação de pais, de pessoas da comunidade. (Ângela Maria. Entrevista.)

Além de dificuldades como essas, os relatos dos profissionais da educação que participaram do CME informam que houve outros problemas no decorrer de cada etapa. As discussões, como vimos, nem sempre transcorriam de forma tranqüila. Às vezes o embate entre as diferentes posições se acirrava e o debate tinha que ser suspenso para que os ânimos se acalmassem e houvesse condições de se continuar as discussões. É o que nos conta a professora Ângela Borges:

Eu sei que nas nossas reuniões, porque lá no Congresso reuniam também por Delegacias, então as regionais se reuniam e discutiam as propostas e tal. Era uma briga, porque o pessoal nosso era mais combativo, queria levantar questões mais profundas, o outro lado não. Então era briga, pau daqui, pau dali. Eu sei que teve uma reunião que eu achei engraçada demais, eu não me lembro mais qual foi o motivo. Eu sei que foi tanta briga assim que uma hora a Delegada, a Ângela, ela levantou e falou: "Não gente, vamos rezar um pai-nosso aqui, para ver se a coisa melhora, é, vamos rezar um pai-nosso aqui". E aí todo mundo levantou para rezar, porque a briga era intensa. E mesmo na grande plenária do Congresso, a gente sentia muito isso. Havia uma ala que queria breicar, que não queria o avanço das discussões. Porque a gente propunha, assim, eleições diretas para diretor, coisas assim, que eram bastante avançadas para a época. A outra turma mais, assim, mais recatada, mais devagar, então isso assim, era um choque muito grande nas discussões. (Ângela Borges. Entrevista.)

Nesse depoimento constata-se, igualmente, que com frequência temas e questões levantadas pelos profissionais da educação, alunos e pais nem sempre coincidiam com as expectativas dos órgãos oficiais promotores do CME. Em vários momentos das entrevistas esse é um aspecto ressaltado. A professora Liberalina, por exemplo, lembra que

Uma das coisas [levantadas] foi eleição para diretor. Mas não pensava com a força que pensou depois não, e Colegiado, porque o colegiado já estava no plano do Neidson, então o colegiado também foi discutido. E eles evitavam um pouco discutir salário. Inclusive teve uma briga do Paulo Milagre lá na reunião nossa porque eles falavam que a gente tinha que ter um ideal e não podia estar pensando em salário, quando estávamos preparando para o Congresso. Eles não queriam discutir salário. (Liberalina. Entrevista.)

As lembranças da professora Ângela Borges, além de corroborarem o que nos informou a professora Liberalina, trazem outros elementos relevantes.

Então, quando veio o Tancredo com o Congresso foi bom para gente porque assim, na escola a gente, alunos e professores, saíam aquelas coisas, assim, ao invés de olhar o objetivo da educação, as coisas mínimas: aqui não tem água, essa escola não tem banheiro; era aquilo que estava gritante mesmo dentro da escola. Até isso dava muito choque na hora das plenárias, porque depois reuniam para fazer as plenárias que teve na cidade, as escolas, então a Delegada às vezes ficava irritada na condução. Tinha até uma professora da UFU [Universidade Federal de Uberlândia] que conduzia também os debates, eu não me lembro mais o nome dela, ela acompanhou todo esse processo, eu me lembro muito bem que ela era professora da UFU. Então tinha hora que ela ficava irritada porque ela falou assim que eram reivindicações tão assim..., que fugia aquela proposta do governo que era de modificar os parâmetros da educação. Coisas mínimas que o pessoal pedia: falta de giz, nós não temos mimeógrafo, então aquela coisa nós não temos o lanche. Eu lembro que na minha escola os meninos reclamavam que encontraram perna de barata no lanche, que era uma coisa que você podia resolver internamente dentro da escola. Então o Congresso, essas discussões possibilitou isso, que todo mundo passou, colocou, extravasou o que estava contente, descontente na escola. (Ângela Borges. Entrevista.)

Com efeito, aquela preocupação inicial dos órgãos oficiais de impedir que o CME tivesse um caráter reivindicatório realmente permeou todo o seu processo de organização e desenvolvimento. Nesse quadro, questões fundamentais para a organização do processo de trabalho na escola tornavam-se “coisas mínimas”, ou, como diz a supervisora Arlete, “probleminhas internos”:

[O Congresso] foi assim: houve uma discussão na escola, a nível de escola, depois a nível de cidade. Só que eu achei que a gente não tinha competência nenhuma. Por quê? Veio pronto. Porque que veio pronto? Por que ninguém sabia muito bem o que ia fazer. Eu achei que faltou competência. Quando uma coisa vem pronta para você, eu acho que faltou competência de quem participa. Por que senão não aceita!?. Ai o Neidson, assim, uma pessoa muito inteligente, muito competente, eu acho que ele estava mais avançado do que a gente mesmo. O professorado não estava preparado para isso não. Não tinha proposta não. Ficava discutindo probleminhas internos, não assim uma proposta de educação, uma proposta pedagógica. Não, ficou a nível doméstico, eu achei. Então a gente recebeu aquilo... Houve um processo democrático. Agora vamos dizer que eles captaram a alma do povo e elaboraram uma coisa melhor. Eles podem ter sentido, percebido as colocações, mas competência para organizar e colocar no papel e fundamentar, a gente não tinha não. (Arlete. Entrevista.)

Enfim, em certa medida os próprios profissionais da educação assimilavam e reproduziam em seu discurso a intenção do governo de organizar um Congresso onde se discutisse “*uma proposta de educação, uma proposta pedagógica*”, ou seja, que lançasse as bases para se “*modificar os parâmetros da educação*” sem, no entanto, discutir questões concretas do cotidiano do processo educativo. Com isso, acabou predominando a idéia de que era mais importante tratar de temas como aqueles propostos pelos organizadores do Congresso do que discutir e repensar a escola na sua concretude, na dinâmica das relações sócio-educativas que se desenvolviam no seu interior. Prevaleceu a idéia de que colocar na agenda de discussão do CME temas e questões diretamente relacionados com as condições objetivas e materiais de existência e funcionamento das escolas e dos agentes educativos que a constroem era algo secundário, pouco relevante, *coisas mínimas*.

Se, por um lado, as reflexões levantadas sobre o CME apontam para uma série de elementos pouco considerados nos estudos que discutiram essa experiência mineira, por outro lado a afirmação de que o CME se constituiu, naquele momento, num dos principais pilares de definição das políticas educacionais no estado de Minas Gerais também não deixa de ser verdadeira. Com base, pois, nas diretrizes do CME, a Secretaria de Estado da Educação organizou o *Plano Mineiro de Educação* (PME). Esse documento, além de uma breve introdução, se dividia em três partes: *concepções fundamentais; linhas diretrizes e linhas operacionais*. Na primeira parte do PME (1984, p.135), que

trata das *concepções fundamentais*, o discurso oficial retomava temas presentes já nos discursos de posse do Governador do estado e do Secretário da Educação:

A política setorial da educação, um dos componentes da proposta da área social do governo, busca o estabelecimento da justiça social, através da formulação de uma mudança embasada no processo de democratização entendido como o comprometimento do indivíduo consigo mesmo e com a sociedade, o que deverá conduzir o homem ao exercício pleno da liberdade e à participação efetiva nos processos decisórios da vida cultural, econômica, política e social.

A educação era definida, ao mesmo tempo, como uma *necessidade social* e uma *exigência histórica*, que deveria instrumentalizar o homem para compreender a realidade em que se insere e agir sobre essa realidade, exercendo, assim, *o seu papel de agente transformador dessa mesma realidade* (PME, 1984, p.136). Para tanto, a função social da escola também deveria ser redefinida, no sentido de se efetivar uma nova escola. De acordo com o discurso governamental;

uma escola que desenvolva uma ação educativa capaz de conduzir o indivíduo à realização de um projeto existencial, centrado em ideais comunitários e que seja capaz de despertar o homem para um agir crítico, permitindo-lhe, conservadora ou inovadoramente, um controle ativo sobre seu meio ambiente.
 [...] *Assim, a função social da escola não deve ser apenas para sua maior eficiência na organização do trabalho, mas tratar a questão da escola como um direito básico de todos os segmentos da população.* (PME, 1984, p.136-137)

A partir dessas *concepções fundamentais* delinearam-se as *linhas diretrizes* e as *linhas operacionais*. No caso das primeiras foram destacados os seguintes pontos: erradicação do analfabetismo; revitalização da educação no meio rural; redimensionamento de uma política de educação especial e revitalização da relação entre educação e trabalho.

Em relação às *linhas operacionais*, as propostas apresentadas foram: democratização das relações do sistema educacional; expansão de ofertas educacionais e melhoria do atendimento escolar; valorização dos profissionais da educação; revitalização das escolas normais; desenvolvimento do currículo; apoio, incentivo e divulgação de pesquisas e experiências educacionais; assistência ao educando (com destaque para alimentação escolar, saúde,

transporte e material escolar); reorganização administrativa do sistema estadual de educação e, por fim, integração com outros setores.

A Superintendência Educacional (SED), alguns meses após a publicação do PME, divulgou um documento em que tecia *algumas considerações acerca da programação 85/87*. Nesse documento, a ação colegiada foi definida como o eixo central da proposta de trabalho da Secretaria da Educação.

Assim definimos um eixo central, ao redor do qual partem vários raios de ação que giram em torno desse ponto de referência, como sendo realmente a sustentação de toda a proposta da educação - a Ação Colegiada, que comentaremos mais adiante. Da ação colegiada partem as ações a serem desenvolvidas no estado. (MINAS GERAIS. Algumas considerações acerca da programação 85/87, p.26)

Nesse documento foram definidos, ainda, os quatro programas prioritários que seriam implementados pela SEE: *Alfabetização de 07 a 14 anos; Renovação da Prática Educativa; Educação de Adultos; Apoio às Ações Educativas*.

O segundo *programa* diz respeito diretamente à gestão e organização dos processos de trabalho na escola. Ele tinha como principal objetivo a melhoria das relações internas na escola. No intuito de viabilizar a realização desse objetivo, foram definidos dois *projetos*: o *Projeto Implementação da Ação Colegiada para a Renovação da Prática Educativa* e o *Projeto Apoio à Ação Colegiada*. O primeiro projeto tinha como objetivo

compreender e possibilitar que a totalidade das ações ligadas à prática educativa da escola devem ser construídas a partir da ação colegiada das escolas, desde as definições administrativas à elaboração do plano curricular, sua execução e avaliação. (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Algumas considerações acerca da programação 85/87, p. 30)

E o segundo era um projeto

para prestar atendimento às propostas vindas das escolas numa ação preventiva, quando atacar as agências formadoras dos profissionais da educação; numa ação corretiva, quando procurar corrigir deficiências de formação ou aperfeiçoamento

na atuação de professores já absorvidos no sistema. (MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. op. cit., p. 31)

Apesar dos impasses e conflitos vividos nos vários momentos e etapas do Congresso Mineiro de Educação, constata-se que, tanto no documento final daquele Congresso, quanto no Plano Mineiro de Educação (PME), era recorrente o destaque às questões diretamente relacionadas com a organização dos processos de trabalho na escola. No documento final do CME, das 42 propostas sintetizadas, pelo menos 14 podem ser incluídas nesse eixo temático. Por sua vez, no PME, são indicadas 9 *Linhas Operacionais*, sendo que pelo menos 3 delas diziam respeito à organização e condições de trabalho na escola⁷.

Em consonância com as conclusões do Congresso Mineiro de Educação e com as diretrizes traçadas no PME, a Resolução SEE n° 4.811, publicada em 30 de janeiro de 1984, no seu artigo 2º, estabelecia que *a organização e funcionamento da escola fundamentam-se no princípio da participação da comunidade escolar, viabilizadas pelas decisões colegiadas e observando as normas legais.* A partir desses princípios e diretrizes, passou a ser competência do colegiado escolar⁸ definir uma série de aspectos e diretrizes diretamente relacionados tanto com a organização do processo de trabalho na escola, quanto com a sua organização administrativo-pedagógica, como por exemplo a definição do calendário escolar, a lista de material a ser solicitada aos alunos da escola, os critérios para caracterização do aluno carente no processo de distribuição de vagas, as atividades/conteúdos de preparação para o trabalho, a cobrança de anuidade, no caso das escolas de 2º grau e de educação pré-escolar, entre outros.

Mas, além de definir o grau de intervenção do colegiado na vida da escola, essa Resolução trouxe um elemento novo de análise, que era a sua abrangência. Ao dispor *sobre a organização e funcionamento do ensino na rede*

⁷ Sobre CME ver o documento da Superintendência Educacional da SEE I Congresso Mineiro de Educação - proposta de diretrizes políticas para a educação em Minas Gerais, propostas 4, 9, 12, 13, 14, 15, 16, 22, 25, 27, 29, 32, 33, 34. No PME, ver os itens 3.1, 3.3, 3.8.

⁸ Sobre o colegiado escolar nos deteremos logo a seguir. Eles eram formados por representantes de pais, alunos e trabalhadores da escola, incluindo os professores. Tinham caráter deliberativo e consultivo. Em alguns estados existem experiências similares sob a denominação de conselho de escola.

de escolas estaduais, ela procurou abordar os mais diferentes aspectos. Além dos já citados anteriormente, ela regulamentou também questões como: caixa escolar; matrícula, prevendo o atendimento por zoneamento; seleção de livros didáticos, estabelecendo que deveria ser feita pelos professores e especialistas; *instituições escolares* de docentes, discentes e da comunidade, determinando que a direção promovesse seu surgimento e criação.

Um instrumento normativo dessa abrangência traduz um esforço, por parte dos órgãos formuladores de políticas públicas, em apreender a organização do trabalho escolar de forma mais global e articulada com os vários determinantes sócio-educativos que perpassam o cotidiano escolar. As relações educativas e de trabalho construídas no interior da escola deixavam de ser tomadas de forma isolada e dicotômica entre si e em relação à sociedade em que se inseriam.

Ao dar esse tipo de tratamento às questões educacionais, as políticas públicas referentes à gestão da escola pública e implementadas pelo governo de Minas conseguiram responder, em parte, ao princípio político-pedagógico de que a escola e a prática educativa desenvolvida em seu interior deveriam ser pensadas, nas suas várias dimensões e particularidades, não de forma isolada, mas inseridas num contexto sociocultural, político-econômico mais amplo. Ou seja, enquanto realidades construídas no desenvolvimento histórico de determinada sociedade.

Esse princípio, que era defendido também por vários setores e entidades considerados *progressistas* na área da educação, aparece igualmente em outros documentos emitidos pelos órgãos formuladores das políticas educacionais. A SED-SEE no documento *Diretrizes básicas para o desenvolvimento de ações junto aos profissionais da educação* (1985, p. 95), afirmava que:

Se o objetivo é formar o cidadão e isto se realiza pela prática pedagógica, que se traduz nas ações planejadas e executadas pela escola (aulas ministradas, atividades recreativas, esportivas, artísticas, feiras, grêmios, associações, assembléias, reuniões e outros) é preciso, primeiro, o atendimento desta exigência global para que os conteúdos específicos de cada atividade, área de estudo,

disciplina, de cada serviço de apoio pedagógico e administrativo possam ser pensados a partir desse entendimento.

[...] Uma vez compreendido por todos o objetivo universal da educação escolar - formar o cidadão - a escola tem que reconhecer a necessidade do conhecimento das condições sociais, econômicas, políticas e culturais desse cidadão, da comunidade onde atua, para que este conhecimento subsidie a elaboração de seu plano global de trabalho.

Finalmente, a construção de uma nova visão e postura do educador também era enfatizada nas diretrizes políticas da Secretaria de Educação. É o que nos afirma o Superintendente Educacional da época (RODRIGUES, 1985b, p. 101):

A renovação da prática educativa exige clareza a respeito de alguns aspectos relativos ao comportamento dos educadores e de que certas condições de trabalho na escola sejam preenchidas.

O educador não é apenas aquele que transmite um tipo de saber para seus alunos, aos quais se atribui um estado de ignorância absoluta. [...]

O educador deve levar o aluno a compreender a realidade cultural, social e política, a fim de que se torne capaz de participar do processo de construção da sociedade. [...] O educador deve trabalhar no sentido de formar um cidadão consciente, crítico e participativo, ou seja, um 'ser político'. Ser político é ser participante da 'polis', da vida social e cultural.

Encontra-se, pois, no discurso oficial de setores que chegaram ao poder no governo do estado de Minas Gerais em 1983, uma preocupação com questões como a construção da democracia, por meio da criação de canais que possibilitassem uma maior participação da comunidade nos rumos da sociedade como um todo, e da educação em especial, a realização de uma prática educativa comprometida com o exercício da cidadania, o redimensionamento da relação entre estado e sociedade, a descentralização administrativa e pedagógica e, ainda, o enfrentamento da crise *com coragem e determinação*.

1.2 EM TEMPOS DE MODERNIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DO ESTADO

Para o período de março de 1987 a março de 1991, ainda pelo PMDB, foi eleito governador de Minas Gerais Newton Cardoso, então prefeito de Contagem.

Antes mesmo de se submeter ao voto popular, Newton Cardoso passou por uma acirrada disputa com Pimenta da Veiga na convenção partidária que definiu a escolha do candidato do PMDB ao governo de Minas Gerais. Apesar de vitorioso na convenção, vários membros do partido, principalmente aqueles ligados aos setores considerados mais progressistas e conhecidos como peemedebistas históricos, saíram do PMDB e apoiaram o candidato do Partido Liberal (PL), Itamar Franco. O próprio Itamar, por ter pertencido aos quadros do partido desde o período do regime militar, no antigo MDB, era considerado um peemedebista histórico.

Em seu discurso de posse Newton Cardoso apresentava uma visão de governo em que o chefe do executivo estadual não deveria se colocar como *um ser isolado, um senhor todo poderoso*. Ao contrário, afirmava que o governador deveria ser *o catalisador do pensamento, da energia, da capacidade, da vontade transformadora dos mineiros*. Acreditava que os mineiros, ao escolher o PMDB, recusavam, *como sempre recusaram - o cesarismo esquizofrênico, o personalismo estéril, a centralização antidemocrática*. Entendia, pois, que vinha *em nome de um tempo novo que se chama PMDB*. (CARDOSO, 1987, p. 12)

Por sua vez, ao mesmo tempo em que reafirmava como prioritário *o combate à miséria, à injustiça, ao analfabetismo; à fome; ao desemprego e às demais dores da nossa sociedade*, apontava para uma redefinição da estrutura administrativa do estado. Anunciava: *a administração pública será*

redimensionada rigorosamente de acordo com a nossa realidade orçamentária, irá se voltar inteiramente para a melhoria da infra-estrutura social (CARDOSO, 1987, p. 12).

Todas as mudanças e iniciativas vaticinadas por Newton Cardoso tinham como pilar a ênfase na idéia de modernização:

O povo mineiro quer e vai participar destas e de todas as outras ações deste governo, que se inicia sob o signo da modernização. Modernização econômica, social, política, administrativa, cultural e tecnológica. [...] Senhores, este governo se declara modernizador, democrático e popular. Transparente em suas ações e aberto ao debate com todos os segmentos da sociedade. (CARDOSO, 1987, p. 13)

A reforma administrativa do estado aparecia, no pronunciamento de posse do governador eleito, como um dos pontos centrais das ações a serem implementadas pelo novo governo.

A estrutura administrativa do estado, como tantas vezes já anunciamos, passará por ampla e corajosa reforma, destinada a imprimir novo dinamismo à sua atuação. Não há mais lugar em Minas para o paternalismo estatal, nem justificativa para que se combata o desemprego com o empreguismo. (CARDOSO, 1987, p. 13)

Nos primeiros atos do governo Newton Cardoso já era possível apreender em que direção a *ampla e corajosa reforma administrativa* caminharia. Nos dias 17 e 18 de março de 1987 foram assinados vários Decretos, em que se percebe o verdadeiro sentido e alvo da *reforma e modernização do estado* em Minas. Os Decretos mais importantes foram:

- Decreto nº 26.905/87, que determinava o recadastramento de todos os funcionários públicos estaduais;
- Decreto nº 26.906/87, que proibia a movimentação de pessoal por um prazo de 90 dias. Esse prazo foi prorrogado por mais 90 dias pelo Decreto 27.097, de 25/05/87. As exceções seriam autorizadas *somente* pelo governador;

- Decretos nº 26.907/87 e 26.908/87, que centralizaram na Secretaria de Estado de Administração todos os assuntos, contratos, convênios, acordos ou ajustes de qualquer natureza (prestação de serviços, fornecedores etc.). Em 22/05/87, por meio do Decreto nº 27.022/87, até os contratos trabalhistas foram centralizados naquela Secretaria de Estado;
- Decreto nº 26.909/87, que determinava o retorno de todo servidor à repartição de origem;
- Decreto 26.910/87, que proibia contratações por um período de 120 dias.

Mas o processo de reforma e modernização do estado não parou aí. Em 23 de junho de 1987, por meio do Decreto nº 27.088, foi criado o Grupo Executivo de Modernização Administrativa - GEMA. Caberia ao GEMA promover as normas necessárias à implantação da modernização administrativa do estado de Minas Gerais e encaminhar ao Governador de estado propostas de medidas que seriam adotadas pela administração estadual, de forma a redimensioná-la e torná-la mais eficaz na gestão da coisa pública. Como esclarece Gentilini (1993, p.183-184),

Com a sua oficialização [do GEMA], o governo demonstrava que a Modernização não era apenas uma questão de retórica, inserida no discurso modernizador de Newton Cardoso. Entretanto, em suas declarações, ele enfatizava quase sempre o problema do crescimento excessivo da máquina estatal e os custos de sua manutenção, incompatíveis com a situação financeira do estado.

Ao mesmo tempo em que o governo de Minas tomava iniciativas no sentido de incrementar o processo de reforma administrativa, outras medidas foram adotadas em relação ao funcionalismo público. Com o Decreto nº 27.140, de 14 de julho de 1987, a proibição de contratação de pessoal foi prorrogada por mais 120 dias. Logo em seguida, por meio do Decreto nº 27.166/87, o governo revogou todos os atos de adjunção de professor ou especialista de educação, concedidos de acordo com o Estatuto do Magistério (Lei nº 7.109/77), e

estabeleceu que todos os servidores tinham 3 dias para retornar às repartições de origem.

E as *medidas racionalizadoras* continuaram. Em agosto de 1987, com a publicação do Decreto n° 27.316/87, foram revogados os atos de autorização especial concedidos aos ocupantes de cargos das classes de professor e especialista em educação, com base no artigo 90 do Estatuto do Magistério¹. Foi determinado, também, que os servidores deveriam retornar ao exercício das atribuições dos seus respectivos cargos no prazo de 3 dias. Com esse decreto, todos aqueles que estavam em licença para cursar pós-graduação tiveram que retornar para seus cargos e funções, o que implicou em grande prejuízo no seu processo de qualificação.

Uma outra medida que afetou diretamente a organização e gestão dos processos de trabalho na escola pública em Minas foi a proibição de convocação de pessoal para as unidades estaduais de ensino, por meio do Decreto n° 27.444, de 13 de outubro de 1987.

Com efeito, o conjunto de medidas adotadas pelo governo de Newton Cardoso indicava, por um lado, que novamente uma *reforma administrativa do estado* teria como alvo principal o funcionalismo público e suas condições de trabalho. Por outro lado, elas evidenciavam o caráter centralizador e autoritário que a reforma administrativa assumiria.

Além disso, a modernização e reforma do estado capitaneada por Newton Cardoso, ao contrário do que anunciara, não rompeu com *o cesarismo esquizofrênico, o personalismo estéril, a centralização antidemocrática do poder*. Ao contrário, as medidas adotadas por aquele governo traduziram uma postura de confronto e total desrespeito do estado em relação funcionalismo público. Houve um acelerado processo de desestruturação da organização administrativa do estado, sem que se implementasse uma nova ordem e estrutura organizacional-administrativa no governo estadual.

¹ A autorização especial prevista no artigo 90 contemplava as seguintes situações: integrar comissão especial ou grupo de trabalho, estudo ou pesquisa; participar de congresso ou reunião científica; participar, como docente ou discente, de curso de especialização, extensão, aperfeiçoamento ou atualização; frequentar curso de habilitação para atender a programação de iniciativa do sistema; frequentar curso de pós-graduação relacionado com o exercício do cargo.

As reações às medidas adotadas por Newton Cardoso não demoraram. Como esclarece Gentilini (1993, p.193-194),

[...] a oposição ao seu estilo de governo torna-se cada vez maior. O funcionalismo estadual sente-se acuado e temeroso com as medidas de reforma administrativa onde a ênfase, pelas declarações do governador, é no 'corte de pessoal'. As informações sobre um projeto mais amplo e racional de reforma são escassas e o trabalho do Grupo GEMA parece ser um grande mistério, já que os mecanismos de discussão democrática são colocados em plano secundário. O governo age em termos de fatos consumados, publicando-se no 'Minas', um após outro, decretos restringindo as contratações e substituições em decorrência do afastamento temporário do funcionário de sua funções.

*O governador desfecha críticas ao movimento do magistério e do funcionalismo e à greve dos metalúrgicos [...] Na Assembléia Legislativa, as bancadas de oposição se revezam em críticas violentas ao estilo de governo de Newton Cardoso e, sobretudo, aos seus atos de **encugamento da máquina**, que seriam arbitrários e indiscriminados.*

[...] O clima político em Minas ainda é de tensão e a equipe governamental tenta consolidar sua posição política no estado e superar as seqüelas deixadas pelo embate eleitoral e a divisão do partido majoritário (PMDB), aparentemente incontornáveis. (grifos no original)

Algumas medidas, no entanto, evidenciavam um certo *recuo* do governo no processo de *racionalização administrativa* na área educacional. Por exemplo, de acordo com Resolução SEE n° 6.453, de 06 de julho de 1988, as escolas que tinham 30 ou mais turmas e funcionavam em dois ou mais turnos poderiam voltar a ter a função de vice-diretor. Para essas situações, era permitida a contratação de professor substituto.

Outra iniciativa que ilustra um certo *recuo* foi a orientação dada pelo Secretário de Educação aos diretores das DREs, em meados de 1989, no sentido de que, primeiro, os serviços remanejados retornassem para as escolas em que estavam lotados e que fossem mais próximas de suas residências e, segundo, que a redistribuição dos supervisores pedagógicos e orientadores educacionais deveria acontecer tendo como parâmetro a distância entre a escola de origem e a escola em que se detectou a necessidade desses profissionais. Finalmente, uma terceira medida adotada na direção de se diminuir os *caos* instalado nas escolas foi o retorno da figura do professor para substituição eventual, determinada pelo Decreto n° 32.099, de 21/11/90. Ao contrário do que ocorrera no governo precedente, a organização e funcionamento do ensino, durante o governo Newton

Cardoso, não recebeu nenhum tratamento mais específico. Essa questão ficou subsumida no conjunto das medidas *racionalizadoras e modernizantes* adotadas entre 1987 e 1991.

Essas medidas pontuais, voltadas para questões muito específicas decorriam, na maioria das vezes, da pressão dos movimentos sociais de professores, pais, políticos. Além disso, elas informam que, no período de governo de Newton Cardoso à frente do poder executivo em Minas Gerais, não havia no discurso oficial uma visão mais global e articulada das questões educacionais, do ensino e da sociedade. O discurso que tanto enfatizava a necessidade de a escola e o educador trabalharem para a *formação do cidadão consciente, crítico e participativo* desapareceu e não foi introduzida nenhuma outra matriz discursiva. Enfim, nesse período de governo em momento algum foram explicitadas de forma clara e precisa as principais diretrizes político-pedagógicas que deveriam nortear a organização do sistema estadual de ensino.

Com efeito, essa não explicitação de diretrizes para as políticas a serem implementadas no campo da educação traduzem e refletem uma opção política em que o lugar da educação pública é relegado a um plano secundário. A ausência de políticas claramente definidas na verdade se constitui numa opção política, qual seja, a opção política de não se definirem políticas. Nesse quadro, a ação política ficou marcada pela fragmentação e improvisação constantes, o que deixava a educação vulnerável às práticas clientelistas e casuísticas. Em síntese, tais condições tornavam a sociedade ainda mais vulnerável aos interesses dos partidos e grupos políticos locais que controlavam as estruturas de poder.

Pelo menos dois fatores contribuíram para não explicitação dessas *diretrizes político-pedagógicas*. O primeiro foi o total esvaziamento e enfraquecimento político-administrativo da Secretaria de Educação frente às outras Secretarias, especialmente a Secretaria da Fazenda e a Secretaria da Casa Civil, que passaram a controlar a contratação de pessoal e o pagamento de todo o funcionalismo público estadual, inclusive da área da educação. O segundo dado importante a ser considerado é a alta rotatividade dos titulares da pasta da educação no período de março de 1987 a março de 1989. Durante os quatro anos

do governo de Newton Cardoso Minas Gerais teve quatro Secretários de Educação diferentes: Luiz Gonzaga Soares Leal, no período de 16/03/87 a 05/11/87; Hugo Modesto Gontijo, de 05/11/87 a 17/05/88; Aloísio Teixeira Garcia, de 17/05/88 a 02/02/90 e finalmente Gamaliel Herval, entre 02/02/90 e 15/03/91.

Nessa época a UTE já estava consolidada como sindicato dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais. No entanto, a unificação das entidades representativas dos profissionais que trabalhavam na área da educação ainda era um desafio a ser enfrentado.

A unificação das entidades era defendida pelas principais lideranças desde os primeiros anos de existência da UTE. Já no movimento de 1979, do qual se originou a UTE, quando se discutia a identidade da categoria e o perfil da entidade nascente, havia uma preocupação no sentido de se conceber como “trabalhadores da educação” não só os professores, mas também outros profissionais que atuavam no interior da escola, como os especialistas em educação (orientadores educacionais, supervisores pedagógicos, etc.) e os demais servidores que trabalhavam nos serviços de apoio, como o pessoal da secretaria, o pessoal responsável pela limpeza da escola, as merendeiras, entre outros.

*A união de todos os segmentos da categoria na expressão **trabalhadores do ensino** deu término definitivo à separação entre ‘trabalhador braçal’ e ‘trabalhador intelectual’, estigma propalado pelo estado burguês que busca na prática corporativista a fragmentação e enfraquecimento da categoria. Assim, a UTE congrega todos os trabalhadores do ensino e por eles luta igualmente, independentemente de suas funções. (UTE INFORMA. Encarte comemorativo dos 10 anos. nº 29, maio/jun. 1989, p. 2)*

Essa forma de conceber a identidade da categoria era um dos pontos centrais na discussão sobre a unificação das várias entidades representativas dos diferentes segmentos. Além da APPMG e APLEOMG, também estavam organizadas no estado de Minas Gerais em entidades específicas os orientadores educacionais (AOEMIG), os supervisores e inspetores pedagógicos (AMISP) e os diretores de escola (ADEOMIG).

Após vários anos de discussão, em 1990 aconteceu o Congresso de Unificação das Entidades dos Trabalhadores do Ensino em Minas Gerais. Num primeiro momento participaram do processo de unificação as entidades representativas dos diretores de escola e dos orientadores educacionais, além da APPMG, que durante todo o processo foi a entidade que sempre colocou maiores resistências à unificação, tanto que, no último instante, sua diretoria decidiu por não participar desse processo. A partir desse Congresso a sigla adotada pela nova entidade mudou para Sind-UTE, significando, agora, *Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais*.

A estrutura do novo sindicato se aproximava muito do que já existia na antiga UTE. O Sind-UTE passou a contar, além da sede metropolitana na capital do estado, com várias subsedes instaladas em cidades do interior. Na verdade, desde o início da UTE, a entidade adotou como estratégia de organização e mobilização a instalação de subsedes principalmente nas cidades onde houvesse uma Superintendência ou Delegacia Regional de Ensino. Além da sede metropolitana e das subsedes do interior, o Sind-UTE incentivou a organização de algumas subsedes também em Belo Horizonte, uma vez que o número de escolas e profissionais da educação que atuavam na capital era bastante elevado².

A estrutura do Sind-UTE, a exemplo do que ocorria nos tempos da UTE, previa como principais instâncias de discussão e deliberação a realização anual de um Congresso Estadual e a Assembléia Geral da categoria.

Estava prevista ainda a existência do Conselho Geral da entidade, que teria um papel importante enquanto instância na qual se aprofundaria a discussão de questões referentes às tendências das campanhas salariais e outras discussões políticas mais gerais. O Conselho Geral seria constituído por membros eleitos nas subsedes, através do voto direto. Essa forma de constituição do Conselho

² A UTE sempre esteve mais próxima dos trabalhadores em educação da rede estadual de ensino. Nos grandes centros como Belo Horizonte e algumas cidades que compõem a região metropolitana da capital mineira, como Betim e Contagem, ela conseguia aglutinar e mobilizar uma parcela significativa dos trabalhadores das redes municipais de ensino. Existiam (e ainda existem), inclusive, subsedes na própria capital, nas quais a participação de professores da rede municipal é bastante significativa. Mesmo depois da unificação das entidades não houve alterações significativas nesse quadro.

Geral tinha como objetivo viabilizá-lo como um canal de inserção mais direta dos filiados do Sindicato na sua organização e gestão.

Por fim, para uma maior interação entre a entidade e o conjunto da categoria estava prevista a existência dos *Representantes de Escola* e das *Comissões de Escola*. Essas instâncias organizativas, as *Comissões de Escola* e os *Representantes de Escola*, eram vistas como um importante instrumento para organização da categoria no local de trabalho. Ao mesmo tempo, elas seriam o principal canal de interlocução entre a Sede Central/Subsedes do Sind-UTE e escola.

As *Comissões de Escola* deveriam contemplar em sua formação os diversos segmentos dos trabalhadores da escola: professores, pessoal do Quadro Permanente, especialistas em educação, serventes, além de assegurar que cada turno estivesse nela representado. Seus componentes deveriam ser, necessariamente, filiados ao Sindicato. Para divulgar a necessidade de se criar tais *Comissões*, seu papel e constituição, a UTE divulgou um cartaz no início de 1990 com o seguinte conteúdo:

COMISSÃO DE ESCOLA

O que é? Equipe eleita democraticamente em cada escola para garantir a organização dos trabalhadores do ensino no local de trabalho (a unidade escolar).

Quem participa? Representantes de cada turno, eleitos ao Conselho de Representantes de Escolas da UTE; representantes do Quadro Permanente da escola representantes dos núcleos de disciplina da UTE.

Para que serve? Para articular todos os segmentos e turnos da escola em discussões e encaminhamentos conjuntos sobre questões de interesse dos trabalhadores do ensino como: campanhas salariais, política educacional, organização sindical e democracia na escola. (UTE INFORMA, nº32, março/abril 1990, p. 3)

A importância e o significado das *Comissões de Escola* na organização da categoria era explicada a partir de uma comparação com as experiências dos trabalhadores em outros setores da produção, mais especificamente fazendo um paralelo entre essas *Comissões* e as “Comissões de Fábrica”:

A história da luta da classe trabalhadora pela conquista de seus objetivos imediatos nos ensina que o êxito ocorre onde ela está profundamente sustentada pela organização de base no local de trabalho. A comissão de Fábrica é algo indispensável à luta dos operários. A comissão de Escola é a base de sustentação da luta dos trabalhadores em Educação e, portanto, deve ser tarefa fundamental do Sindicato Único. (CONGRESSO DE UNIFICAÇÃO, agosto 1990, p.12)

As principais tarefas atribuídas às *Comissões de Escola* e enfatizadas junto à categoria eram:

Acompanhar a vida da escola no tocante aos recursos humanos e materiais; articular o movimento popular do bairro onde a escola se situa a fim de discutir com a comunidade a situação caótica da mesma, traçando formas de luta para enfrentá-la e envolvendo a sociedade nessa luta; lutar pela democracia interna da escola, articulando eleições diretas para diretor e realizando assembléias do conjunto dos trabalhadores da unidade escolar, evitando assim o fracionamento por turnos e o distanciamento da comunidade; e, por fim, discutir com os companheiros exaustivamente sobre o movimento sindical, as greves, a UTE, a Coordenação Sindical, a CNTE, a CUT, etc. (UTE INFORMA, nº32, março/abril 1990, p. 3)

Os *Representantes de Escola*, por sua vez, eram vistos como o elo de ligação entre o Sindicato e a escola. Esses *Representantes* também eram eleitos entre os vários segmentos dos trabalhadores em educação da unidade escolar, sendo que todos os trabalhadores da escola poderiam votar, mas somente poderia ser eleito como *Representante de Escola* aquele que fosse filiado à UTE/Sind-UTE. Pretendia-se que o *Representante de Escola* fosse a expressão da organização viva e consistente dos educadores em seu local de trabalho. Em uma das notas que aborda o papel desses *Representantes*, suas principais atribuições foram sintetizadas da seguinte forma:

- 1 - *Transformar a escola num espaço privilegiado para a formação profissional, política e sindical do Trabalhador do Ensino, promovendo e incentivando:*
 - a) *a leitura dos documentos de divulgação da entidade, para que os Trabalhadores do Ensino possam estar informados das atividades desenvolvidas pelo SIND-UTE, Coordenação Sindical, CUT e CNTE;*
 - b) *a organização de reuniões para discussão das campanhas salariais, educacionais e políticas promovidas pela entidade.*
- 2 - *Informar-se e buscar apoio junto às Subsedes ou Sede Central sobre questões políticas ou administrativas que os Trabalhadores em Educação não conseguirem resolver na escola, DRE, SEE e SME.*
- 3 - *Representar os Trabalhadores em Educação da escola junto à Direção da escola, DRE, SME e Subsedes.*

- 4 - Encaminhar às reuniões de Representantes de Escola as deliberações das reuniões realizadas na sua escola.
- 5 - Participar das reuniões de Representantes de Escola, convocadas pelas Subsedes ou Sede Central, atuando como participante do debate e implementador das discussões travadas em sua Escola. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, nº 3, março/abril 1991, p. 3)

Entretanto, os dados levantados junto aos sujeitos entrevistados nos informam que na verdade as Comissões de Escola nunca chegaram a se constituir e, por isso mesmo, nunca desempenharam o papel delineado no estatuto da entidade e nas páginas das publicações da UTE/Sind-UTE. A supervisora Arlete lembra ter havido um “Conselho da UTE” na escola onde trabalhava. Ainda assim, ela acredita ter sido mera coincidência, pois nessa mesma época a maioria dos dirigentes regionais da UTE estavam lotados naquela unidade escolar: “Conselho da UTE nas escolas, não. Eu lembro que a gente tinha gente aqui que era da UTE. A diretoria da UTE era daqui. É... era uma coincidência. Que eu saiba era uma coincidência”. (Arlete. Entrevista.)

O depoimento da professora Liberalina sobre esse aspecto também é bastante esclarecedor quanto à existência e funcionamento da *Comissão de Escola*:

Não, a Comissão de Escola não tinha não. Pode ser que alguma escola. Por exemplo, o Messias, na época da Cleuzinha, eu acho que tinha. Mas assim, não era nada formalizada, eles resolviam fazer. No Museu também tinha. Porque o Museu tinha muita força nisso. Até hoje, eles reúnem muito, porque tem aquela turma que sempre ficou ali no Museu. A Shirley, o Baltazar, a Jerônima. Então ficou aquela turminha ali que fazia sempre isso e como o pessoal já tinha a marca da UTE!? (Liberalina. Entrevista.)

Já a figura do Representante de Escola parece ter desempenhado papel importante em muitas escolas. Essa mesma professora nos relata sua experiência:

Chegou [a ter Representante de Escola], funcionou até bem. Nessa escola eu era Representante da UTE, então eu ficava ligada em tudo que a UTE fazia e levava para dentro da escola. Funcionava em qualquer lugar isso daí, foi muito bom. Por exemplo, ia ter um Congresso da UTE, a gente fazia força para reunir o pessoal e tal. Então a escola ganhou muito com isso. (Liberalina. Entrevista.)

A professora Ângela Borges também faz uma avaliação positiva dessa experiência:

A gente falava muito que o Representante era aquele que ia colher sugestões. Por exemplo, você ia discutir campanha salarial, então fazia assim: o Representante do turno da manhã reunia os professores do turno da manhã, colhia sugestões, depois levava para Assembléia. Então era assim, porque a gente sabia que nem todo mundo participava da Assembléia, então para ter um diagnóstico completo, uma visão mais real da escola, então era via esse Representante. Porque ele falava assim: 'o meu turno não vai parar porque o professor não gosta disso, o trabalhador não quer isso, o trabalhador não quer, etc.'. Nós discutimos assim... Então você tinha uma realidade da escola, [melhor] do que você ter um da escola e ir lá falar por eles. Então funcionou, mas hoje não funciona, não tem mais, pelo menos essa Comissão, a nível de Uberlândia, não tem. Na minha escola não tem Representante para UTE. (Ângela Borges. Entrevista.)

Enfim, o Representante de Escola realmente teve um importante papel enquanto canal de interlocução entre a entidade sindical e os profissionais que ela aglutinava. Todavia, ainda que sua atuação tenha sido relevante nesse sentido, ela não foi suficientemente exitosa no sentido de organizar e mobilizar os demais profissionais da escola para participarem de forma mais objetiva e concreta nas várias lutas encaminhadas pela UTE/Sind-UTE.

Depois de um período em que a categoria esteve relativamente desmobilizada em função, por um lado, das expectativas geradas pelas promessas de mudanças daqueles que chegaram ao poder com os governos estaduais de oposição eleitos em 1982, e, por outro, em decorrência das práticas autoritárias e de represália ao movimento dos trabalhadores, especialmente em relação ao movimento docente, no caso de Minas Gerais, em 1986 aconteceu uma nova greve dos trabalhadores em educação, a qual teve como principal conquista a assinatura de um acordo que previa a implantação do piso salarial e a promessa de instituição das eleições diretas para diretor de escola.

Com a posse de Newton Cardos e as medidas adotadas por ele logo nos primeiros atos de governo, as últimas 'ilusões' herdadas do CME finalmente se dispersaram. Em 1987 aconteceram novos embates entre os trabalhadores em educação mobilizados pela UTE e o governo estadual. O relato de Tavares (1995,

p.174-175) sobre a greve de 1987 esclarece um pouco as dimensões daqueles embates:

Em março de 1987, no entanto, o governo não respeitava a lei do piso salarial, a instituição das eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas, a realização de concurso para professores, assim como o disparo do “gatilho” para os salários (conquistas da greve anterior). A greve desse ano durou 71 dias, atingindo 564 municípios. Os trabalhadores em educação enfrentaram uma repressão violenta do governo Newton Cardoso. A polícia seqüestrou, em uma manifestação gigantesca, o carro de som, prendeu diretores da UTE e alguns parlamentares de partidos de esquerda, que enfrentaram os cassetetes, mesmo que tivessem – e tinham – a “garantia” da imunidade parlamentar. Diversos trabalhadores foram espancados. em resposta a isso, trinta mil deles promoveram uma manifestação, deveras assombrosa (era uma multidão), “enterrando” o PMDB. Em troca, receberam gás lacrimogêneo, cacetadas e pancadaria de um modo geral na Praça Sete, centro de Belo Horizonte. Além das demissões e do corte do pagamento no setor da Educação, o governo interveio nos hospitais em greve com seus policiais. Em maio desse ano os trabalhadores em educação foram o grosso da manifestação dos 60 mil, em Belo Horizonte, atendendo ao chamado das centrais sindicais, CUT e CGT, da CPB e da Andes, no dia Nacional de Luta pelo Gatilho e contra a Dívida Externa.

Nas entrevistas realizadas o ano de 1987 também aparece como um divisor de águas para o movimento docente. Para Ângela Maria, por exemplo, que na época era Delegada de Ensino, essa greve deixou muitas marcas:

No começo, teve uma época, a época de 87, ela foi terrível. Terrível enquanto agressão que a Sind-UTE fazia em relação à instituição, a qualquer medida. Nós ficamos 72 dias com tudo trancado, entendeu, trancado de cadeado e tudo. Tiveram medidas extremamente radicais, então foi péssimo. Eles desenvolviam um esquema de terrorismo. Eles ligavam na minha casa de madrugada, ligavam na casa das coordenadoras, faziam ameaças horrorosas. Eles ameaçavam as diretores que abrissem as escolas. Eles instalaram o pânico, eles instalaram o pânico. Não instalaram... porque eu sou uma pessoa de muita fé e muito equilíbrio. Eu falava: “Ah! vai fazer, então faz”. “Se você sair de carro nós vamos apedrejar você e vamos fazer isso e aquilo com seus filhos na escola”. Eram coisas horrorosas que eles falavam no telefone. De madrugada, toda hora. Então foi uma época de muita agressão, uma época assim, que o pessoal estava extremamente instigado por um grupo, sabe!? Não quero citar nome, mas foi terrível. Foi uma época muito ruim e que eu acho que não tirou proveito. Agora eu acho que das outras greves que a gente teve, nós tivemos greve pesada, em 85, 84, 86, mas a de 87 ela foi terrível, ela foi horrorosa. O Secretário de Educação era o Luiz Leal, quando o Otávio Elisio saiu em 86 ficou o Luiz Leal, e ele era de uma postura também muito difícil, muito, muito. Nem sei como é que fala não. Foi assim, foi terrível, foi uma época muito ruim. (Ângela Maria. Entrevista.)

A professora Shirley, também lembra esse momento das lutas dos trabalhadores em educação como um período de acirramento dos conflitos entre esses trabalhadores e os gestores da educação:

No começo da nossa luta, em 79, com as primeira greves, era 100%. Era 100% das escolas paradas. Isso foi até oitenta e [...]. A última greve nossa, a última greve para valer foi 87. Em 87. Depois foi aquela coisa que não tinha jeito. Depois não, depois ficava aquela greve parcial na escola, ninguém queria parar. Já teve greve depois de 85, 87, lá na minha escola, que entravam somente quatro [professores]: eu, a Jerônima, o Baltazar e o Fábio. O resto tudo trabalhando e nós de greve. (Shirley. Entrevista.)

Esse relato inclusive indica, também, que nos anos seguintes as greves dos profissionais da educação foram perdendo sua capacidade de mobilização e de pressão contra o Estado-patrão. As medidas *racionalizadoras e modernizadoras* do governo Newton Cardoso geraram grande instabilidade e insegurança entre os professores e demais trabalhadores da educação que tinham contrato temporário. No governo seguinte vários componentes dessa prática política permaneceram. Nesse sentido, novamente nos relatos da professora ex-Delegada de Ensino e da professora Shirley encontramos elementos que elucidam os caminhos e dificuldades enfrentados pelo movimento docente no final dos anos 80 e primeira metade dos anos 90:

Um dos fatores, eu acho que é o medo da perda do pouco que você tem. Então o profissional da educação, uma pessoa sofrida, então ele morre de medo de ficar sem as aulas, de ficar sem aquele salário que vai sustentar a sua despesa do mês. Então ele fala: - "Eu não posso fazer isso". A própria situação econômica leva o indivíduo a uma situação de passividade. Então o cara passa a ser passivo: - "É melhor eu ficar acomodado, quieto, com esse aqui do que eu ficar sem". E eu acho que outro ponto é que realmente o sindicato ficou parado, ele não evoluiu com a própria expectativa do profissional e com a própria realidade. (Ângela Maria. Entrevista.)

Eu acho que as lideranças acabaram, e o governo aproveitou. Ele foi muito mais forte, ele teve muito mais estratégias. Por exemplo, qual foi a estratégia do governo que conseguiu acabar com esse sindicato? Cortar o pagamento do professor. Porque a gente entrava de greve e recebia. Quem cortou, quem começou a cortar o pagamento? O governo que o Secretário era o Walfrido. Ai o Walfrido descobriu uma brecha. Quer dizer, não é que ele descobriu uma brecha, é que ele foi muito esperto, ele cortou o pagamento, não teve nenhum, não existiu justiça nesse país que falasse que era inconstitucional, que não podia. Não, porque a lei está do lado dele, ele que faz a lei. [...]Ai a categoria... Como que uma

categoria sobrevive, como que você faz greve sem pôr o feijão em casa? Como? Não tem jeito não, uai! Foi a partir do corte. (Shirley. Entrevista.)

Ao mesmo tempo, na última metade dos anos 80 o país viveu um processo de aprofundamento da crise econômica e fiscal. Os planos de estabilização econômica (Plano Cruzado I, Plano Bresser, Plano Verão) implementados pelo governo federal no intuito de conter a inflação e conseguir o ajuste das contas públicas não tiveram êxito. O Brasil chegou no final dos anos 80 com uma economia estagnada e com taxas anuais de inflação acima de 1.000%, apontando para um quadro de hiperinflação aberta. Como analisa Mattoso (1995, p. 140),

O terceiro período da década de 80 (1987-89) foi caracterizado pela paralisia e estagnação econômica e pelo retorno a políticas mais ortodoxas de administração da economia, ao mesmo tempo em que se elevaram os patamares inflacionários e se agravou a crise cambial. O governo viu-se frente a uma moratória técnica em 1987 e depois, em 1989, a uma moratória branca, quando é obrigado a atrasar sucessivamente os pagamentos dos juros da dívida externa. As seguidas tentativas de combater a inflação elevaram-na a 685% em 1988 e 1.320% em 1989, embora não se manifestasse claramente uma tendência de retração da atividade econômica.

No campo político, as atenções se voltaram para a composição da Assembléia Nacional Constituinte, que seria instalada a partir de 1987. Inúmeros setores sociais se organizaram em torno da elaboração da nova carta constitucional.

Outrossim, a indefinição de diretrizes políticas para a área da educação, assim como para outros setores da vida social, também era sentida em âmbito nacional. Assim como ocorreu na SEE de Minas Gerais, também no Ministério da Educação e Desporto (MEC) houve constantes mudanças de titular. Durante o governo de José Sarney (1985 a 1990) o MEC teve à sua frente três senadores do Partido da Frente Liberal - Marco Maciel, de 15/03/85 a 14/02/86; Jorge Bornhausem, de 15/02/86 a 05/10/87; Hugo Napoleão, de 06/10/87 a

17/01/89; e um deputado federal do Partido do Movimento Democrático Brasileiro - Carlos Santana, de 18/01/89 a 15/03/90.³

As ações implementadas pelo governo federal não seguiam diretrizes políticas claramente definidas. Por um lado, o I Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República - 1986/1989 havia definido como eixo principal da política educacional “*assegurar o acesso de todos a ensino de boa qualidade, notadamente o básico, enquanto direito social, com base em soluções que traduzam os anseios da coletividade*” (CUNHA, 1991, p.269). No entanto, por outro lado, constatava-se que tal Plano se limitou, apenas, a relacionar os programas que já se encontravam em desenvolvimento na área educacional. Não havia um projeto mais global para a educação no Brasil. Enfim, mais uma vez presenciava-se a elaboração de um plano sem planejamento. Concordando com CUNHA (1991, p. 268), entendemos que

O planejamento educacional como processo não tem sido no Brasil uma forma de atuação do Estado, principalmente devido ao clientelismo, ao privatismo e à predominância de padrões autoritários, mesmo quando se buscou, de algum modo, a construção da democracia. Em consequência, os planos educacionais, assim como os planos nacionais de desenvolvimento, têm servido quando muito para justificar políticas já definidas e implementadas, quando não a falta de políticas.

Coevo a esse quadro político-econômico, intensificava-se e aprofundava-se o debate das questões educacionais. A definição de princípios básicos a serem incorporados na nova Carta Magna do país, e na legislação educacional dela decorrente, tornou-se o centro das discussões no campo da educação.

No segundo semestre de 1986 realizou-se na cidade de Goiânia a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), tendo como entidades promotoras a Associação Nacional de Educação (ANDE), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em

³ José Sarney chegou à Presidência da República na última eleição realizada por meio do Colégio Eleitoral, em 1984, como candidato à vice-presidência na chapa de Tancredo Neves. Tancredo veio a falecer sem assumir o cargo para o qual fora eleito. Tomou posse em seu lugar seu companheiro de chapa. Para esta eleição Tancredo articulou, além do apoio de setores dissidentes que haviam dado sustentação ao regime militar e que estavam aglutinados principalmente no PFL, também o apoio do PMDB e de alguns partidos de esquerda, que defendiam uma *transição negociada*.

Educação (ANPEd). O tema central da IV CBE foi *Educação e Constituinte*. Nesse encontro foi aprovado o documento conhecido como *Carta de Goiânia*.

A repercussão da *Carta de Goiânia* foi muito grande. Nela foram sintetizados os principais pontos que seriam defendidos pelos educadores brasileiros na Constituinte. Entre outros dispositivos, destacavam-se os seguintes: a educação pública era proclamada como direito de todos e dever do Estado; reivindicava-se que as verbas públicas fossem destinadas apenas aos sistemas de ensino criados e mantidos pela União, estados e municípios; defendia-se que seria obrigação do Estado oferecer creches e pré-escolas para crianças de 0 a 6 anos; o ensino fundamental deveria ser obrigatório e com duração de oito anos; o ensino de 2º grau era proclamado como direito de todos e com duração de três anos; ao Estado caberia assegurar formas democráticas de participação e gestão da educação e previa, ainda, a obrigatoriedade de o ensino ser ministrado em língua portuguesa .

A partir IV CBE e da *Carta de Goiânia*, organizou-se o *Fórum Nacional de Educação na Constituinte*. Esse Fórum era formado por doze entidades: a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Profissionais de Administração em Educação (ANPAE), a União dos Diretores de Escolas do Magistério Oficial (UDEMO), a Federação das Associações de Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA), a Confederação dos Professores do Brasil (CPB), a União Nacional dos Estudantes (UNE), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UDIME) e a Federação Nacional dos Supervisores da Educação (FENASE). Apesar de nem todos os pontos da *Carta de Goiânia* serem consensuais entre as entidades que participavam do Fórum, ainda assim foi possível garantir um relativo grau de mobilização em torno dos itens ali destacados. De um modo geral, o Fórum representou os setores mais progressistas na educação, em defesa da escola pública e gratuita.

Outros setores na área da educação também se organizaram no sentido de participar e intervir no processo de elaboração da nova constituição. Nesse sentido, destacavam-se, de um lado, o grupo ligado às escolas confessionais, mais precisamente as entidades católicas - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e Associação de Educadores Católicos (AEC) e, do outro, o segmento que defendia os interesses das escolas particulares em geral, representado pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN).

Concluídos os trabalhos da Assembléia Nacional Constituinte, com a promulgação da nova Constituição da República Federativa do Brasil em 05 de outubro de 1988, as atenções dos educadores se voltaram para a elaboração da legislação complementar, ou seja, a nova *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB). Na verdade, a discussão de propostas para a nova LDB iniciou-se coetânea ao processo constituinte.

Ainda em 1987, na X Reunião da ANPEd, a elaboração da nova LDB foi objeto de profundas discussões e ao final daquela reunião foram sistematizados 16 itens como sugestões de pontos básicos que deveriam ser assegurados pela nova lei. Os organizadores da V CBE, realizada em Brasília em 1988, definiram, igualmente, *A Nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação* como tema central daquela Conferência.

Do mesmo modo que a ANPEd, outras entidades e instituições também encaminharam propostas à Comissão de Educação, Cultura e Esporte e Turismo da Câmara dos Deputados como contribuição para a elaboração da nova LDB. Foi o caso, por exemplo, do Conselho Federal de Educação (CFE), do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), da Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES), da ANDE, do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), da AEC em conjunto com a ABESC (Associação Brasileira das Escolas Católica), do CEDES e da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC).

O embate político-ideológico em torno do projeto da nova LDB, assim como vinha ocorrendo no processo de elaboração da nova Carta Magna, também foi bastante acirrado. Os mesmos segmentos que entraram em conflito na Constituinte voltaram a se encontrar no processo de tramitação do projeto de LDB.

O *Fórum Nacional de Educação na Constituinte* se rearticulou e se ampliou, culminando na organização do *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB*. Participaram desse Fórum 26 entidades: ANDE, ANDES, ANPAE, ANPEd, CBCE - Centro Brasileiro de Ciências do Esporte, CEDES, CGT - Central Geral dos Trabalhadores, CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, CNTEEC - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, Esporte e Lazer, CONAM - Confederação Nacional das Associações de Moradores, CONARCFE - Comitê Nacional pela Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores, CONSED, CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAEPEF - Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física, FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas, FENASE, FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais, OAB - Ordem dos Advogados do Brasil, SBF - Sociedade Brasileira de Física, SBPC, UBES, UNDIME e UNE.⁴

Do lado oposto, os representantes dos interesses das escolas confessionais e das escolas privadas também continuaram mobilizados nos organismos já existentes.

O *Fórum* foi um importante espaço de organização e mobilização daqueles setores que defendiam a escola pública. Pretendia assegurar que algumas conquistas alcançadas na Constituinte fossem mantidas na nova LDB. Alguns pontos básicos defendidos pelo *Fórum* foram:

1. *Escola pública como instância privilegiada na formação de uma cidadania comprometida com a transformação social.*

⁴ A CONARCFE mais tarde se transformou em Associação Nacional de Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE. A FENASE e a FENOE depois se integraram à CNTE.

2. *Gestão democrática na escola e no sistema.*
3. *Escola Unitária, como organização didático-pedagógica tendo o trabalho como princípio educativo.*
4. *Investimento dos recursos públicos na educação pública.*
5. *Padrão universal de qualidade da escola pública.*
6. *Valorização dos profissionais da educação: excelência na formação dos educadores e piso salarial nacionalmente unificado.* (Manifesto ao Povo Brasileiro, p. 154)

As primeiras eleições diretas para a Presidência da República após o fim do regime militar ocorreram em 1989. De acordo com a Constituição promulgada no ano anterior, estava previsto que nas eleições presidenciais haveria dois turnos de votação, caso nenhum dos candidatos alcançasse a maioria absoluta dos votos, não computando os votos em branco e os nulos. Alcançaram votos suficientes para a disputa eleitoral em segundo turno o candidato do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva e o do Partido Republicano Nacional (PRN), Fernando Collor de Mello.

O candidato do PRN, um partido sem qualquer expressão nacional, foi o vitorioso. A vitória de Fernando Collor foi, sem dúvida, uma surpresa para vários analistas do quadro político nacional à época. No final da campanha as pesquisas de intenção de voto já apontavam para uma vitória de Collor. No entanto, ninguém poderia fazer tal previsão quando, no início daquele ano, o então governador do estado de Alagoas, que se apresentava nos meios de comunicação de massa como o *caçador dos marajás*, como o candidato dos *pobres e descamisados*, mas que não possuía uma estrutura político-partidária mais consolidada e tradicional no cenário político brasileiro, pudesse chegar onde chegou.

Com efeito, a eleição de Collor significou a vitória de um mito, produzido pelos meios de comunicação de massa. Para Marrach (1993) a produção do *caçador de marajás*, bem como sua vitória nas eleições de 1989 foi antes de tudo fruto de poder da mídia, especialmente a televisão.

O Collor caçador de marajás é um produto mediático, fabricado no momento que aconteceu a primeira eleição presidencial direta após 20 anos de regime militar. Era um momento em que as massas, irritadas com a inoperância do governo Sarney e do Congresso, mostravam-se descrentes em relação à política e ao

políticos. E buscavam o “novo”, então identificado com os políticos não-pertencentes aos partidos tradicionais. (MARRACH, 1993, p. 141)

O governo Collor teve como marca a personalização do poder. O Presidente da República se colocava como o salvador da pátria. Procurava se apresentar nos meios de comunicação como aquele que tinha todas as respostas para os problemas nacionais. A imagem cultivada era de um Presidente sério, austero, saudável e esportista, em condições de enfrentar todas as dificuldades e desafios que a função exigia. Nas viagens internacionais, o marketing governamental divulgava a imagem de um Presidente que possuía livre trânsito nos órgãos e governos dos países do capitalismo central e que dominava fluentemente várias línguas estrangeiras, o que para uma parcela significativa da população era considerado requisito fundamental para inserir o país na nova ordem mundial, dentro do processo de globalização da economia, da política e da cultura.

Esse era, aliás, um dos pontos centrais do discurso oficial. O governo Collor se apresentava como aquele que colocaria o país em condições de competir internacionalmente. Seria o governo da era da modernidade, da competitividade, comprometido com a construção e consolidação de um novo Estado. Um Estado cuja máquina administrativa deveria ser modernizada e racionalizada de forma a possibilitar que suas funções fossem redefinidas. Essa redefinição, por sua vez, significava a reestruturação do aparelho estatal, visando criar condições para que o Estado se afastasse de setores da vida social e econômica onde a empresa privada, competitiva e moderna, teria melhor desempenho.

Destarte, no governo Collor o Brasil começou a dar passos mais largos na direção de uma subordinação total ao receituário neoliberal. Segundo Mattoso (1995, p. 142, 144),

Com a vitória de Collor e durante os primeiros anos da década de 90, apenas a estratégia neoliberal parecia estar presente como alternativa ao esgotamento do padrão de desenvolvimento brasileiro. O que se nos oferecia parecia bastante claro, embora muito pouco original: se quiséssemos alcançar o Primeiro Mundo

(ou a Terceira Revolução Industrial), que nos ajustássemos de forma subordinada aos novos ventos da economia mundial. [...]

A política antiinflacionária do governo Collor previa um único tiro. No entanto, foram disparados vários, em diferentes direções e sem atingir o alvo, mas com uma mesma característica: voluntaristas, descolados de uma articulação social em torno de um projeto nacional e subordinados a uma clara reorientação estratégica neoliberal. O que irá caracterizar, efetivamente, os primeiros anos desta década será a crescente subordinação das políticas antiinflacionárias ao compasso cadenciado de múltiplas iniciativas neoliberais de desestruturação do Estado, pagamento da dívida externa sem contrapartida de reconstrução dos mecanismos de crescimento econômico, e de políticas de abertura indiscriminada ao exterior ameaçariam as bases estruturais da indústria que a história econômica nacional construiu ao longo de décadas.

As primeiras medidas adotadas nesse governo tinham como foco central cinco elementos fundamentais: uma reforma monetária, a qual veio acompanhada do confisco da poupança de grande parte da população brasileira; uma reforma administrativa, marcada pela extinção de vários órgãos e pela promessa de redução nos gastos públicos com pessoal e com a administração pública; uma reforma tributária, que procurou aumentar a base tributária com a eliminação das operações ao portador; uma substituição do regime de câmbio com taxas fixas administrado pelo Banco Central por um regime de taxas flutuantes de câmbio e uma política de rendas, sustentada no congelamento de preços e na prefixação de salários, aluguéis, etc. Ao mesmo tempo, o governo apontava para um processo de privatização de empresas estatais e de abertura comercial externa por meio da redução de tarifas e outras barreiras não tarifárias.

Ao lado desses elementos, o país se defrontou também com uma ação governamental vazia de qualquer programa de governo mais amplo e articulado, sem propostas de médio ou longo prazo. Aprofundou e acelerou o processo de desestruturação do aparelho estatal, reduzindo sua capacidade de planejamento, fiscalização, financiamento, distribuição de renda e apoio à competitividade. Do mesmo modo, agravou-se ainda mais o processo de deterioração da infraestrutura econômica, social e mesmo de várias empresas produtivas estatais.

No campo educacional, mais uma vez, as políticas implementadas tiveram a marca da fragmentação e improvisação. O Governo Collor, também nas questões educacionais, se caracterizou por ações tópicas, equivocadas. No entanto, todas elas tinham garantido o espaço na mídia. Foram editados vários

Programas e Projetos, todos, no entanto, sem maior articulação entre si. Foi o caso do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, anunciado como dos um focos centrais da política educacional do governo, mas que aparecia no Plano Setorial do governo apenas de forma marginal e tímida.

O mesmo aconteceu com o *Projeto Minha Gente*, lançado em maio de 1991 e que previa a construção de 5.000 Centros Integrados de Apoio à Criança (CIACs). Além de não aparecer no Programa de Governo, aquele Projeto não era citado nem mesmo no documento denominado *Brasil, um Projeto de Reconstrução Nacional*, conhecido como *Projetão*, e apresentado pelo governo em fevereiro daquele mesmo ano como definidor as bases em que se assentariam as ações governamentais futuras.

A era Collor não durou muito. A denúncias de corrupção apareciam a todo momento e começaram a gerar maiores constrangimentos políticos para o Presidente da República a partir das várias entrevistas concedidas por seu irmão Pedro Collor ao semanário *Veja*. A primeira dessas entrevistas foi publicada no final de 1991 e nos primeiros meses do ano seguinte outras se seguiram. Nelas Pedro Collor questionava o enriquecimento *repentino* do tesoureiro da campanha eleitoral de Fernando Collor à Presidência da República, Paulo César Farias.

As intrigas no clã dos Collor de Mello em Alagoas, decorrentes do conflito de interesses dos irmãos Collor (Fernando, Pedro e Leopoldo Collor) no controle das empresas de comunicação daquele estado, se aprofundaram e Pedro Collor continuou com suas denúncias de enriquecimento ilícito de PC. Nessas novas denúncias, entretanto, o irmão do Presidente afirmava que Paulo César Farias era apenas o testa-de-ferro de um esquema maior de corrupção, desfalques e tráfico de influência, o qual tinha à sua frente o próprio Presidente da República Federativa do Brasil.

Somados a essas denúncias de corrupção, os embates internos nos grupos e partidos políticos que davam sustentação ao governo Collor no Congresso Nacional também favoreceram a corrosão de sua frágil base parlamentar.

Diante desse quadro, tornou-se inevitável a instalação da Comissão Parlamentar de Inquérito, a qual começou a investigar o que ficou conhecido como *caso PC*, já nos primeiros dias de junho de 1992. O relatório dessa CPI, aprovado em agosto do mesmo ano, forneceu os elementos necessários para a abertura do processo de *impeachment* do Presidente pela Câmara do Deputados em 29 de setembro de 1992. Esse processo se encerrou no dia 29 de dezembro, com a condenação do Presidente e sua renúncia.

Em seu lugar assumiu o vice-presidente Itamar Franco. O governo Itamar reduziu o ritmo da privatizações e redefiniu alguns rumos da política nacional, o que não implicou, no entanto, numa ruptura com o processo de aproximação do país em relação às políticas econômicas definidas nos países do capitalismo central.

Um dos principais legados desse período de governo foi a implantação, em 1º de julho de 1994, do Plano Real de estabilização econômica. Por meio desse plano o *Real* passou a ser a nova moeda do país; a estabilização foi alcançada sem congelamento de preços; procurou-se controlar os gastos públicos; contrariamente ao que ocorrera nos primeiros meses no governo Itamar, acelerou-se o processo de privatização das estatais e conseguiu-se um controle da demanda por meio da elevação dos juros.

Em outubro de 1994 o ex-ministro da Fazenda de Itamar Franco, Senador Fernando Henrique Cardoso, responsável pela implantação do Plano Real, foi eleito Presidente da República para o quadriênio 1995-1999.

Na verdade, as diretrizes implementadas pelos governos nacionais a partir do final dos anos 80 e, principalmente, nos anos 90, marcaram a inserção do país na nova ordem econômica mundial, que se desenvolvia na esteira das profundas transformações que vinham ocorrendo coetaneamente no mundo do trabalho. O empresariado brasileiro e o próprio Estado se defrontavam com novas exigências postas por aquela inserção. Leite (1994, p.573-574) sintetiza esse processo da seguinte forma:

Na realidade, [...] a partir da entrada da nova década, dois fatores colaboraram para empurrar as empresas em direção a uma estratégia inovadora mais efetiva.

Por um lado, o aprofundamento da crise econômica a partir de 1990 diminuiu brutalmente o mercado interno, forçando as empresas a se voltar para o exterior; por outro, a política de abertura adotada pelo governo Collor obrigou as empresas a melhorar suas estratégias de produtividade e qualidade para fazer frente à concorrência internacional. Nesse contexto, as empresas se viram pressionadas a investir de maneira mais firme na modernização de sua produção, gerando uma verdadeira epidemia de competitividade.

A elevação dos preços do petróleo imposta pela OPEP, acompanhada da decisão dos árabes de embargar as exportações de petróleo para o Ocidente durante a guerra árabe-israelense de 1973 alteraram profundamente o custo relativo dos insumos de energia, ao mesmo tempo em que agravaram a forte instabilidade dos mercados financeiros mundiais. Por sua vez, várias corporações e grupos econômicos transnacionais estavam com uma significativa capacidade produtiva atrofiada e em condições de intensificar a competição. Outrossim, a recuperação econômica do Japão e da Europa desenhou um novo quadro nas relações internacionais. O surgimento de *novas potências* industrializadas incrementou, ainda mais, a concorrência intercapitalista. A procura de novos mercados demarcou uma nova divisão internacional do trabalho e, nesse contexto, os mercados nacionais se tornaram menos relevantes. Os sinais de esgotamento do padrão de desenvolvimento sustentado no *fordismo*⁵ e no *Welfare State*⁶ se explicitaram cada vez mais. Aprofundou-se nos anos 70 a crise no mundo capitalista central, com seus reflexos sendo sentidos de forma mais violenta no capitalismo periférico já nos anos 80 e, principalmente, nos 90. Conforme Mattoso (1995, p. 57),

⁵ Enguita (1989, p.17) propõe a seguinte síntese sobre o fordismo: *O fordismo é a incorporação do sistema taylorista ao desenho da maquinaria mais a organização do fluxo contínuo do material sobre o qual se trabalha: simplificando, a linha de montagem. Tal como a maquinaria na divisão manufatureira do trabalho, o fordismo, que representa com relação ao taylorismo a incorporação dos cálculos de movimentos e tempos em um sistema mecânico de ritmo regular e ininterrupto, supõe subordinação do trabalhador à máquina, a supressão de sua capacidade de decisão e, ao mesmo tempo, a diminuição drástica dos custos de supervisão.*

⁶ O *Welfare State* ou *Estado do Bem-Estar Social* pode ser definido como um sistema político-econômico baseado na livre-empresa mas com acentuada participação do Estado na promoção de benefícios sociais. Seu objetivo é proporcionar ao conjunto dos cidadãos padrões de vida mínimos, desenvolver a produção de bens e serviços sociais, controlar o ciclo econômico e ajustar o total da produção, considerando os custos e as rendas sociais. Para tanto ele desenvolve políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro desemprego, bem como direito à educação, à saúde, subsídio no transporte, etc.

A expansão do padrão de desenvolvimento norte-americano e a internacionalização da produção ocorridas no pós-guerra permitiram, por um lado, a recuperação japonesa e europeia, a dinamização das empresas multinacionais, o surgimento de novos países industrializados, a crescente dominância da esfera financeira e a aparição de novos produtos e processos de trabalho. Por outro lado, gestaram uma nova crise, constituída a partir do final dos anos 60/início dos anos 70 e caracterizada por estagflação, instabilidade financeira e queda de produtividade, que acirrou a concorrência internacional e a propagação de fortes movimentos de reestruturação industrial e ajustes macroeconômicos.

Além disso, essas transformações se desenvolveram num quadro de enfraquecimento do Estado frente os grandes grupos econômicos transnacionais. Esse, aliás, é um aspecto pouco considerado em análises sobre a crise do Estado na atualidade, mais especificamente a crise do Estado do Bem Estar. Com efeito, simultaneamente à crise do fordismo e do Welfare State, os grupos econômicos organizados mundialmente criaram diretamente, nas próprias empresas em inter-relação, condições gerais de produção de âmbito mundial. Ao contrário do que ocorria em épocas anteriores, na atualidade a definição de objetivos, de padrões de desenvolvimento, de difusão de valores, de hábitos de consumo, de normas sociais e de modelos de gestão empresarial são comandados, na verdade, pelos grupos econômicos transnacionais. O próprio comércio internacional começa a trilhar outros caminhos longe do controle dos Estados nacionais. Nesse sentido, são esclarecedores os dados apresentados por Arrighi (1996, p.73):

Não é fácil obter dados sobre esse “comércio” internacional, que em verdade consiste em transações intrafirmas. Mas várias estimativas indicam que a proporção do comércio mundial composta de transações intrafirmas elevou-se de algo da ordem de 20% a 30%, na década de 1960, para algo da ordem de 40% a 50% no fim da década de 1980 e início da de 1990. Segundo Robert Reich, “em 1990, mais da metade das exportações e importações da América, em valor, foram simplesmente transferências desses produtos e dos serviços correlatos dentro de corporações globais”.

Nesse quadro, os Estados nacionais vão perdendo sua capacidade de controle e direção sobre os rumos da organização econômica e social dos respectivos países. A subordinação aos ditames de organismos internacionais torna as economias nacionais cada vez mais subalternas e vulneráveis às oscilações dos mercados e das diretrizes definidas por instituições como Banco

Mundial, o Fundo Monetário Internacional, o BIRD, entre outros. Como explica Bruno (1991, p. 159):

Controlando metade da economia e do comércio mundiais, algumas centenas de conglomerados e corporações transnacionais ampliaram decisivamente a área de suas operações mediante a globalização do design, da produção, distribuição e consumo de bens e serviços, criando grandes redes de empresas e operações interdependentes, para onde deslocam a tomada de decisões e a gestão da economia mundial. São essas empresas operando em redes, as únicas instituições capazes de coordenarem um processo econômico que se mundializou, enquanto os Estados Nacionais "locais" encontram dificuldades crescentes para manter certos mecanismos de controle das suas economias internas e para garantir aos seus cidadãos estabilidade econômica, pleno emprego, poder aquisitivo, proteção contra acidentes e riscos ambientais, questões estas que dependem, cada vez mais, de fatores externos, que escapam da sua área de competência.

Bernardo (1991, 1992, 1998) chega a conclusões semelhantes nas suas análises sobre a configuração do Estado no quadro atual da economia mundial. Tais análises evidenciam que em nível mundial o capitalismo sempre se desenvolveu e se organizou na articulação do Estado Restrito (ER) com o Estado Amplo (EA)⁷.

Numa primeira fase, a intervenção e ação do ER foi fundamental para a implantação das condições gerais de produção, especialmente no que concerne à viabilização de infra-estruturas materiais e sociais que possibilitassem a integração e coordenação econômica global. Na fase atual, entretanto, a supremacia econômica e social das companhias transnacionais informam o declínio das instituições do ER e o reforço do EA, devido à elevada concentração do capital em que se assentam tais companhias. Isso possibilita que elas se inter-relacionem diretamente, sem necessitarem da interveniência do ER. Se antes a articulação entre esses dois aparelhos políticos se processava a partir do Estado Restrito e em direção ao Estado Amplo, hoje, mediante os lobbies, os grupos de

⁷ Em um de seus textos, Bernardo (1998, p. 41-42) propõe a seguinte síntese sobre a relação entre Estado Restrito e Estado Amplo: "Por oposição ao Estado Restrito, que inclui apenas o aparelho político reconhecido juridicamente, e tal como é definido pelas Constituições dos vários países, ou seja, governo, parlamento e tribunais, o Estado Amplo inclui todas as formas organizadas do poder das classes dominantes. As empresas são o principal lugar de exercício do poder dos capitalistas sobre os trabalhadores, e o principal lugar de contestação desse poder. [...] Defino, assim, as empresas como os elementos constitutivos do Estado Amplo".

pressão e outros organismos dessa natureza, essa articulação se processa na direção inversa, do EA para o ER.

Nesse quadro, Bernardo (1998, p.46) conclui que, na fase atual do modo capitalista de produção,

As companhias transnacionais têm a capacidade de prosseguir uma estratégia própria, independente dos governos tanto dos países onde estão implantadas as matrizes como daqueles onde se estabelecem as filiais. Elas não são um agente que ainda hoje raciocina em termos estritamente nacionais. As companhias transnacionais são elas mesmas um poder, o mais importante na época atual. Graças a esse conjunto de processos, as companhias transnacionais tornaram-se o elemento mais dinâmico no interior do Estado Ample e o principal responsável pela desagregação do Estado Restrito.

Nesse contexto, empresas e países entraram na corrida em busca de novas formas de economizar/produzir energia, incrementando as mudanças tecnológicas e organizacional, num período de criação e desenvolvimento de novos mecanismos de controle do trabalho. Com a micro-eletrônica foi possível alcançar a automação dos processos produtivos, das tecnologias da informação, como a informática e a telemática.

Delineava-se, pois, um novo quadro social, político e econômico nos países capitalistas, em função das mudanças nos sistemas econômicos e no mercado de trabalho. Baglioni (1994), ao analisar o desenvolvimento das relações industriais na década de 80 em alguns países capitalistas, chegou à seguinte constatação:

Todos os países, embora com alguma defasagem cronológica entre si, estão envolvidos na exigência de superar a crise e, conjuntamente, de administrar a defesa ou o melhoramento da posição e da eficiência econômicas. Enquanto os operadores públicos visam à retomada da riqueza produzida e à gestão do processo inflacionário e do déficit público, os operadores privados implementam complexos processos de reestruturação dos setores produtivos, especialmente em função da competitividade, através da inovação tecnológica, da oferta de produtos mais avançados e de novos critérios de uso do trabalho. (p.54)

O lançamento do *Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade* (PBQP) se situa nesse contexto e expressa, em boa medida, como se configurou a resposta do empresariado e do governo brasileiro frente às novas exigências

postas pelas transformações sócio-econômicas, políticas e culturais no mundo capitalista. Isso é explicitado já na introdução do documento oficial do PBQP:

A inserção do Brasil no contexto das economias mais desenvolvidas é função da capacidade de modernização da indústria, ao lado de profundas transformações de ordem interna que contemplem, entre outros aspectos, a redução da participação do Estado na atividade produtiva, um amplo processo de desregulamentação da economia e também a busca de uma maior eficiência do aparelho governamental.

A modernização industrial requer a adoção de novos métodos de gerenciamento da produção e de gestão tecnológica na empresa, bem como depende da capacidade de incorporação de novas tecnologias de produto e processo na atividade produtiva. (PROGRAMA BRASILEIRO DA QUALIDADE E PRODUTIVIDADE, In.: SILVA Jr., 1995, p. 207)⁸

Tornava-se cada vez mais clara a vinculação crescente do Estado e do empresariado nacional à estratégia neoliberal. Era um momento em que em vários países, tanto do capitalismo central, como Inglaterra, Estados Unidos, Alemanha, quanto do Terceiro Mundo, a exemplo do Chile ao lado de outros como México, Argentina e o próprio Brasil a partir da era Collor, os ditames neoliberais encontraram um terreno fértil para germinar e crescer.

Por um lado, com a queda do *Muro de Berlim* e tudo que ela traduziu enquanto explicitação dos limites e “fracasso” da experiência socialista no leste europeu e, por outro, diante dos duros ataques desfechados ao *Welfare State*, tanto pelo lado da esquerda socialista quanto pelos ultraliberais de plantão, defensores da economia de mercado, o receituário neoliberal se apresentava, e não raramente era aceito, como única alternativa na definição de uma nova forma de organização sócio-econômica, com um novo papel para o Estado. Esse receituário tinha como base a ênfase na liberdade individual e nas virtudes auto-reguladoras do mercado. Dessa forma, as reformas neoliberais centravam-se na

⁸ No discurso proferido pelo Presidente Collor quando do lançamento do PBQP, ele esclarece que: “o Programa foi concebido conjuntamente por técnicos do Governo Federal, de alguns governos estaduais e de mais de 50 entidades privadas que representam setores empresariais, consultores especializados, comunidade acadêmica e entidades de classe, como é o caso do Instituto de Engenharia de São Paulo, que lidera um amplo movimento pró-produtividade nacional”. (SILVA Jr., 1995, p. 208)

desregulamentação dos mercados, abertura comercial e financeira e redução do tamanho e do papel do Estado. Frigotto (1995, p.80-81) propõe a seguinte síntese para a tese neoliberal:

Fundamentalmente, a tese neoliberal (que não é unívoca) postula a retirada do Estado da economia – idéia do Estado Mínimo –; a restrição dos ganhos de produtividade e garantias de emprego e estabilidade de emprego; a volta das leis de mercado sem restrições; o aumento das taxas de juros para aumentar a poupança e arrefecer o consumo; a diminuição dos impostos sobre o capital e diminuição dos gastos e receitas públicas e, conseqüentemente, dos investimentos em políticas sociais.

Essa nova configuração do Estado produzida no campo do neoliberalismo, por seu turno, implica uma nova postura política do Estado frente às demandas sociais.

Para Draibe (1994) a ação neoliberal no campo das políticas públicas se nortearia por três eixos fundamentais: a descentralização, a focalização e a privatização. A descentralização é definida como um mecanismo para tornar os gastos governamentais mais eficientes e eficazes, na medida em que ela favoreceria a aproximação entre *problema* e *solução*, ao mesmo tempo em que possibilitaria maior interação local dos recursos públicos e dos recursos não-governamentais, o que certamente dinamizaria formas alternativas de produção e operação de serviços. Ao lado desse mecanismo, outra diretriz que permeia as práticas neoliberais é o direcionamento seletivo dos gastos sociais, considerando a necessidade e a urgência evidenciada pelas demandas sociais. É o princípio da focalização. Com ele as despesas com grupos e programas específicos seria marcada por uma ação bastante específica, em que se priorizariam os programas dirigidos aos setores mais pobres da população. O terceiro eixo definidor da política neoliberal no campo social é a privatização. Essa privatização consiste na transferência da produção de bens e serviços públicos para o setor privado, tanto no seu segmento lucrativo, quanto para aquele segmento não-lucrativo composto por associações de filantropia, organizações comunitárias ou outras modalidades de organizações não-governamentais. Há diferentes formas para se alcançar esse objetivo: a simples eliminação ou a redução dos serviços públicos de assistência

social; o financiamento público do consumo de serviços privados; uma crescente desregulação ou desregulamentação por parte do Estado, no sentido de facilitar a entrada de empresas privadas na prestação desses serviços, ou ainda a transferência direta, por meio da doação ou venda para o setor privado de estabelecimentos públicos.

Complementando os elementos levantados por Draibe, a síntese de Laurell (1995, p.163) torna ainda mais claros o lugar e o perfil das políticas sociais no contexto das políticas neoliberais.

No campo específico do bem-estar social, os neoliberais sustentam que ele pertence ao âmbito privado, e que as suas fontes naturais são a família, a comunidade e os serviços privados. Por isso, o Estado só deve intervir com o intuito de garantir um mínimo para aliviar a pobreza e produzir serviços que os privados não podem ou não querem produzir, além daqueles que são, a rigor, de apropriação coletiva. Propõem uma política de beneficência pública ou assistencialista com um forte grau de imposição governamental sobre que programas instrumentar e quem incluir para evitar que gerem direitos. Além disso, para se ter acesso aos benefícios dos programas públicos, deve-se comprovar a condição de indigência. Rechaça-se o conceito dos direitos sociais e a obrigação da sociedade de garanti-los através da ação estatal. Portanto, o neoliberalismo opõe-se radicalmente à universalidade, igualdade e gratuidade dos serviços sociais. (grifos no original)

Os efeitos da utilização do receituário neoliberal em diferentes países e regiões mostra que se, por um lado, vários de seus objetivos têm sido alcançados, destacando-se o sucesso no controle das altas taxas de inflação e na restrição quanto à intervenção direta do governo em vários setores da vida social, por outro, o que se encontra na maioria dos países que optaram pela via neoliberal é um processo de profunda concentração da riqueza, estagnação econômica e recessão, além do agravamento das diferenças sociais e o aumento dos índices de pobreza, marginalidade e criminalidade. Sobre esse receituário e suas implicações na vida sócio-econômica, é judiciosa a análise de Przeworski (1993, p.211):

[...] se um marciano fosse assinalar os sistemas econômicos mais eficientes e humanos da Terra, ele certamente não escolheria as nações que mais confiam em mercados. O Estados Unidos são uma economia estagnada na qual os salários reais mantêm-se constantes há mais de uma década e a renda real dos 40% mais pobres da população diminuiu. É uma sociedade desumana na qual 11,5% da

população - cerca de 28 milhões de pessoas, incluindo 20% das crianças - vivem na pobreza. É a mais antiga democracia do mundo, mas tem uma das mais baixas taxas de participação eleitoral no mundo democrático, e a mais elevada população presidiária per capita no mundo. É esse o modelo a seguir?

Constata-se, outrossim, que o “êxito” neoliberal não se traduziu, até o momento, numa recuperação das taxas de crescimento que evidenciasse que o *gigante adormecido* do capitalismo mundial se reanimou. Segundo a avaliação de Anderson (1995, p.15),

Nesse aspecto, no entanto, o quadro se mostrou absolutamente decepcionante. Entre os anos 70 e 80 não houve nenhuma mudança - nenhuma - na taxa de crescimento, muito baixa nos países da OCDE. Dos ritmos apresentados durante o longo auge, nos anos 50 e 60, resta somente uma lembrança distante. Qual seria a razão deste resultado paradoxal? Sem nenhuma dúvida, o fato de que - apesar de todas as novas condições institucionais criadas em favor do capital - a taxa de acumulação, ou seja, da efetiva inversão em um parque de equipamentos produtivos, não apenas não cresceu durante os anos 80, como caiu em relação a seu níveis - já médios - dos anos 70. No conjunto dos países de capitalismo avançado, as cifras são de um incremento anual de 5,5% nos anos 60, 3,6% nos anos 70, e nada mais do que 2,9% nos anos 80. Uma curva absolutamente descendente.

Desnuda-se, pois, a falácia neoliberal.

Coetâneas a essas transformações sócio-políticas, profundas mudanças se desenvolveram, também, nos locais de trabalho, no *chão da fábrica* e nas *mesas dos escritórios*. Os processos produtivos, antes voltados para a produção em massa, cada vez mais direcionam e subordinam a produção às demandas postas pelo mercado, que passaram a ter um peso determinante na produção de bens e serviços. As empresas se vêem, dia após dia, obrigadas a se adaptar às constantes flutuações do mercado e à crescente competitividade.

Tem-se, desse modo, a flexibilização da produção, determinada e determinante de outras mudanças na dinâmica das relações sociais e no mundo do trabalho em vários países capitalistas. Em oposição à rigidez do sistema fordista de produção, a questão da flexibilização das condições de uso e exploração da força de trabalho se coloca como uma questão central na definição de um novo sistema produtivo, dentro do modo de produção capitalista.

Baglioni (1994) destaca dois tipos de flexibilização: *interna*, que se refere a mudanças na organização do trabalho, administração dos horários, modalidade das tarefas e evolução das responsabilidades, e *externa*, relacionada à variação do número de funcionários, contratos atípicos e anormais, mobilidade.

Na mesma direção de Baglioni, Mattoso (1995) identifica dois níveis em que essa flexibilização ocorre: *flexibilidade funcional ou interna*, destinada ao núcleo estável da mão-de-obra, que em troca da manutenção da segurança no emprego aceitaria a mobilidade nos postos de trabalho, maiores responsabilidades, reciclagem, mudanças nos planos de carreira, etc.; e *flexibilidade numérica ou externa*, voltada a facilitar os ajustes de mão-de-obra às flutuações da demanda, destinada à mão-de-obra periférica e externa.

Sem se distanciar dessas formulações, Segnini (1995), a partir da sistematização feita por Oliver e Wilkinson, distingue as práticas de flexibilização em três tipos: 1. *temporal*, que se caracteriza pelo melhor aproveitamento do tempo de trabalho, possibilitando um ajustamento rápido entre a quantidade de trabalho requerido e as oscilações da demanda; 2. *numérica*, que se define a partir da possibilidade de a empresa realizar ajustes entre as flutuações da demanda e o número de empregados inseridos no processo, e 3. *funcional*, que se relaciona com a possibilidade de um mesmo trabalhador realizar, com competência, diversas funções com conteúdos diferenciados todas as vezes que a demanda por produtos e serviços assim requerer.

A flexibilização nas condições e nas formas de uso da força de trabalho se configurou, pois, a partir de vários mecanismos, numa relação de determinação recíproca entre eles. Ao mesmo tempo, houve, por um lado, uma crescente descentralização das relações de trabalho. Em vários países, nos processos de negociação entre os empresários e trabalhadores, os primeiros passaram a privilegiar a negociação por empresa. Por outro lado, essa descentralização implicou também um processo de desregulamentação a partir do qual foram sendo eliminadas várias defesas institucionais do trabalho. Para tanto, uma das estratégias utilizadas pelos empresários foi a busca de uma presença maior e mais diversificada nos cenários políticos.

Foi-se aprofundando o rompimento com as políticas do *Welfare State*, na direção de se implementarem reformas dentro dos parâmetros do neoliberalismo. As reformas implementadas se nortearam pelo ajuste estrutural e flexibilização do trabalho, tendo como pressuposto que a alocação dos recursos e os resultados econômicos deveriam submeter-se ao mercado. Ao mesmo tempo, presenciou-se uma crescente eliminação de regulamentações governamentais que, na perspectiva dos empresários, enrijeciam o mercado de trabalho, elevando os custos de produção e inviabilizando a competitividade.

Ao lado dessas transformações, também o mercado de trabalho passou por uma radical reestruturação. Houve uma drástica redução do chamado *grupo central*, composto por aqueles trabalhadores que mantêm seus postos de trabalho na empresa, em tempo integral, numa situação em que esses trabalhadores de *tempo integral* aparecem no que se poderia denominar de *quadro permanente*, inserido no futuro de longo prazo da organização. Em contraposição, houve um incremento de novas formas de contratação traduzido na expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado.

Ainda que, num primeiro momento, essas novas formas de contratação tenham produzido certos benefícios, não só para os empresários mas também para os trabalhadores, logo no momento seguinte esses mesmos trabalhadores se defrontaram com uma situação de maior vulnerabilidade diante dos interesses do capital. Na avaliação de Harvey (1993, p.144) “os efeitos agregados, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo”. Delineia-se, pois, segundo Antunes (1995) o processo de *subproletarização intensificada do trabalhador*.

Todo esse quadro de transformações econômico-sociais aponta para uma *desestruturação do mundo do trabalho*, a partir da crescente *insegurança no trabalho*. Essa insegurança no trabalho se definiria em cinco níveis: *insegurança no mercado de trabalho, insegurança no emprego, insegurança na renda,*

insegurança na contratação e insegurança na representação do trabalho (MATTOSO, 1995).

A utilização crescente da micro-eletrônica nos processos produtivos, por sua vez, também foi um importante componente no contexto das transformações no mundo do trabalho. O desenvolvimento e implementação de novas tecnologias dirigidas à produção definiram as bases técnicas necessárias para a automação de inúmeros processos de trabalho. Na mesma direção, o desenvolvimento das telecomunicações, aliada ao alto grau de inovação no setor da informática, aceleraram ainda mais as alterações na *planta da fábrica e dos escritórios*. Com as novas tecnologias, foi possível ao capital transferir para as máquinas (*trabalho morto*) uma série de atividades antes dependentes da capacidade intelectual do trabalhador (*trabalho vivo*).

Mas outra mudança importante na esteira dos avanços tecnológicos alcançados foi a possibilidade de tornar mais rápido o acesso à informação. *Informações precisas e atualizadas* se tornaram, ainda mais, a *alma do negócio*. Implementou-se uma diversidade de redes de informações interna e externa nas empresas. Como sintetiza Harvey (1993, p.151),

O acesso à informação, bem como seu controle, aliados a uma forte capacidade de análise instantânea de dados, tornaram-se essenciais à coordenação centralizada de interesses corporativos descentralizados. A capacidade de resposta instantânea a variações das taxas de câmbio, mudanças das modas e dos gostos e iniciativas dos competidores tem hoje um caráter mais crucial para a sobrevivência corporativa do que teve sobre o fordismo. A ênfase na informação também gerou um amplo conjunto de consultorias e serviços altamente especializados capazes de fornecer informações quase minuto a minuto sobre tendências de mercado e o tipo de análise instantânea de dados útil para as decisões corporativas.

Esses novos contornos no mundo do trabalho implicavam novos padrões de organização e gestão dos processos de trabalho. Na configuração desses novos padrões dois elementos apareciam com significativo destaque: a questão da participação e a questão da alteração das estruturas hierárquica e de cargos e salários no interior das empresas.

A primeira questão entrou em cena na tentativa de, por um lado, responder às reivindicações dos trabalhadores por maior participação na

definição das condições e relações de trabalho. Por outro lado, tornou-se de fundamental importância conseguir, por parte dos trabalhadores empregados, um maior envolvimento e colaboração nas questões da economia e das dificuldades das empresas. Várias pesquisas e experiências evidenciavam que esse fator foi preponderante em relação ao anterior, diante do novo contexto de flexibilização e competitividade. À luz do modelo japonês, passou a existir uma ênfase na criatividade e na participação dos trabalhadores como elementos importantes no processo de melhoria da empresa. Procurou-se, então, implementar diferentes canais de participação dos trabalhadores: CCQs (Círculos de Controle de Qualidade) *gerência participativa*, caixinhas de sugestões, grupos de especialistas, etc..

Todos esses canais de participação, no contexto das novas formas de organização e gestão da força de trabalho se estruturavam em torno de alguns elementos comuns:

- o poder de intervenção efetiva dos trabalhadores no processo de tomada de decisão é bastante reduzido, quase inexistente;
- os trabalhadores geralmente não participam dos debates e decisões de temáticas mais globais da empresa, ou seja, quando se trata de discutir aspectos que vão além das questões referentes às condições e organização do trabalho imediato, os trabalhadores se vêm alijados do processo;
- a noção de participação que predomina está vinculada muito mais à idéia de *envolvimento do trabalhador com os objetivos da empresa, do que com a formação de trabalhadores com maior autonomia e poder de decisão*;
- as estratégias empresariais têm privilegiado a participação por meio de relações diretas com os trabalhadores, não havendo muito espaço para qualquer forma mais coletiva de representação desses trabalhadores. Na verdade, essas estratégias devem ser apreendidas como mais um mecanismo de esvaziamento dos sindicatos.

As mudanças nas estruturas hierárquica e de cargos e salários no interior das empresas, por sua vez, foram se efetivando no sentido de, por um lado, diminuir o número de chefias intermediárias e, por outro, reduzir o número de classificações dentro das estruturas de cargos e salários. Por meio desses mecanismos, pretende-se, na verdade, garantir a flexibilidade dos trabalhadores entre os postos de trabalho e a integração de tarefas antes divididas.

Esses mecanismos de flexibilização dos processos de trabalho implicam um novo trabalhador, apto a desempenhar diferentes tarefas, operar várias máquinas ao mesmo tempo, coordenar processos, tomar decisões, comunicar-se claramente. Um trabalhador com relativo domínio de conhecimentos técnicos, que demonstre iniciativa e criatividade no novo processo de trabalho. Em síntese, um trabalhador polivalente, *multifuncional*.

O desenvolvimento teórico-prático da Gerência da Qualidade Total (GQT) se situa, precisamente, nesse contexto de reestruturação dos processos de trabalho e constituição de um novo modelo de gestão. Assim, como Silva Jr. (1995, p. 221), entendemos que:

A Gestão da Qualidade Total é um conjunto articulado de elementos da Escola de Relações Humanas, da abordagem sistêmica da administração e da cultura organizacional. Relacionando aspectos psicológicos motivacionais com variáveis do clima organizacional, esta teoria produz um sistema de valores que conjuga valores pessoais de seus funcionários com os valores dos produtos da empresa, no qual a qualidade ocupa lugar de destaque. Este sistema de valores – que se torna a cultura organizacional da instituição – procura integrar o trabalhador à empresa, colocando-a como mediadora entre ele e a sociedade. Ou seja, a Gestão da Qualidade Total é um conjunto de valores institucionais que procura promover a unidade dos funcionários e operários em um processo administrativo cujo objetivo é a missão da empresa, articulada com a estrutura e o movimento do mercado. Esta cultura organizacional deve tornar-se, explícita ou implicitamente, o código persuasivo de conduta dos membros da organização, legitimando ou não todas as ações e comportamentos em qualquer nível hierárquico. (grifos no original)

Esse modelo de gerenciamento se disseminou no meio empresarial. Várias empresas se reestruturaram de forma a atender às novas exigências do mercado e de organismos internacionais, com o objetivo de conseguir o já relativamente conhecido certificado de *qualidade* concedido pela International Organization for Standardization, os conhecidos títulos ISO – 9000.

Em 1994, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, de forma pioneira, instituiu o *Programa de Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação* (GQTE). Retomemos, pois, as trilhas das Gerais para apreendermos em que contexto se deu essa opção do executivo mineiro.

1.3 EM TEMPOS DE QUALIDADE TOTAL NA EDUCAÇÃO

Em março de 1991 Hélio Garcia retornou ao Palácio da Liberdade após vencer as eleições para governador no ano anterior. Nesse momento, Garcia já não pertencia mais ao PMDB. Ele se elegeu governador através de um pequeno partido político, que ainda não completara um ano de existência legal, o Partido das Reformas Sociais - PRS.

Hélio Garcia, ao contrário do que ocorrera no período de governo ao lado de Tancredo Neves, não iniciou seu novo governo implementando medidas que alterassem o quadro político-administrativo deixado por Newton Cardoso. Isso não significa que mudanças não ocorreriam. Em seu discurso de posse (GARCIA, 1991, p.5), o próprio governador eleito delineou os rumos que seu governo daria à administração do estado:

Durante toda a campanha eleitoral, cujo epílogo deságua neste último ato solene, que também dá início e impulso a uma cadeia de intermináveis decisões que irão resgatar todas as obrigações assumidas com os mineiros, convoquei o povo para fundarmos Uma Nova Era. Sem qualquer descontinuidade, antes pelo contrário, recompondo os fios e fortalecendo a tessitura da nossa própria formação cultural, na qual fui buscar a fonte do meu ideário político, insisti sempre no convite generoso para edificarmos uma ampla união de Minas, reclamada como indispensável para pavimentar os caminhos que lhe permitam exercer plenamente sua indormida e indesejável vocação de servir a si mesma, com os olhos cravados nos interesses supremos do país.

No âmbito da política educacional, Hélio Garcia, já na composição de seu secretariado, indicava os possíveis rumos da *Nova Era* que se inaugurava. Para a pasta da educação foi escolhido Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto, empresário da área da educação, sócio de uma das principais redes de escolas particulares do estado de Minas Gerais.

Num primeiro momento, o governo recém-empossado manteve o aparato legal-normativo herdado do governo anterior. Entretanto, ainda nos

primeiros meses de trabalho, foram apresentadas as linhas gerais de seu programa de governo num documento divulgado com o nome *PROGRAMA DE EDUCAÇÃO PARA O GOVERNO HÉLIO GARCIA*.

Nesse documento o governo colocava a educação como um direito inalienável de cada indivíduo e como um dos fatores determinantes para o desenvolvimento econômico. Situava o programa educacional como elemento constitutivo de um projeto mais amplo de *progresso econômico e melhoria da qualidade de vida dos mineiros*.

As diretrizes para a atuação governamental, aqui definidas, permitem uma visão ampla das diversas ações a serem desencadeadas, com o objetivo de reverter as condições de funcionamento e os resultados da escola pública no estado - um trabalho que envolve Governo e Comunidade no desafio de construir hoje a MINAS DO SÉCULO XXI. (MINAS GERAIS, Programa de Educação para o Governo Hélio Garcia, p. 1).

Em seguida evidenciava, por meio da apresentação de resultados de pesquisas, como a questão da qualidade do ensino, ao lado da necessidade de expansão da oferta de vagas no ensino público, estavam entre os problemas considerados como prioritários por uma parcela significativa da população entrevistada.

Logo após, apresentava um diagnóstico da realidade educacional de Minas Gerais e analisava os mais diferentes aspectos dessa realidade. Inicialmente sintetizou vários dados que evidenciavam a enorme defasagem do sistema público de ensino no atendimento das demandas da sociedade por maior número de vagas na escola pública. Destacavam-se como principais fatores determinantes dessa defasagem, além do número insuficiente de salas de aula, o alto índice de evasão e repetência no sistema.

Quanto à administração de pessoal, o diagnóstico apontava para o fato de a área da educação ter privilegiado os procedimentos funcionais-administrativos, em detrimento do desenvolvimento de ações voltadas para a capacitação e melhoria do desempenho dos profissionais que atuavam no sistema estadual de ensino. Chamava a atenção para a falta de continuidade no processo de implantação dos Quadros de Pessoal das Escolas Estaduais, iniciado em 1986

com a Lei nº 9.381/86. Fazia, ainda, um levantamento geral quanto à habilitação dos docentes, relação entre número de professores e número de turmas e situação do pessoal técnico que atuava nas escolas e nos órgãos centrais e regionais.

A seguir o documento apresentava uma análise quanto às instalações físicas das escolas estaduais, constatando dois tipos de problema. O primeiro se referia ao processo de construção de novas escolas, em que a definição da localização se dava sem a participação da própria SEE e sem considerar a demanda de vagas. O segundo dizia respeito à precariedade dessas instalações e aos entraves administrativos para se efetivar reformas e manutenção, tanto da rede física instalada quanto do próprio mobiliário e equipamentos das unidades de ensino. Evidenciava que a origem desses problemas estava, muitas vezes, na forma centralizadora como o sistema de ensino funcionava.

Os entraves causados pela centralização também eram sentidos quando se analisavam as questões referentes à aquisição de material de consumo e serviços necessários ao funcionamento das escolas. Além da centralização, o documento chamava atenção para a falta de um cronograma para que o repasse de verbas às Caixas Escolares ocorresse de forma regular e ágil. Entraves dessa mesma natureza foram detectados também no processo de distribuição da merenda escolar.

Em relação à distribuição dos recursos financeiros, após uma rápida análise quanto às principais fontes de recurso e despesas executadas, o diagnóstico indicava a necessidade de se dar nova direção aos recursos para despesas de custeio e capital, de forma a assegurar, de um lado, maior descentralização dos processos de repasse de verbas e, de outro, que esses recursos chegassem efetivamente à escola.

O documento, em seu diagnóstico, destacava, ainda, dois outros aspectos. Indicava a necessidade de se investir, em primeiro lugar, na reciclagem e atualização dos professores da rede oficial de ensino e, em segundo, na aquisição de equipamentos e recursos tecnológicos que favorecessem a melhoria da qualidade de ensino.

Por último, ao analisar a situação das normas curriculares e dos serviços de acompanhamento da execução do currículo escolar, destacava os seguintes problemas: falta de um modelo de organização e funcionamento das escolas, o que gerava uma enorme lacuna na formulação e implementação de uma visão mais global do currículo; predomínio de uma visão fragmentada do currículo e da própria organização e desenvolvimento das ações educacionais, decorrentes em boa medida da própria estrutura organizacional departamentalizada do sistema de ensino; precariedade nos sistemas de avaliação e controle do desenvolvimento do currículo escolar e falta de definição clara dos papéis dos profissionais que atuavam nas unidades escolares. Como alternativa para o enfrentamento dos problemas diagnosticados, afirmava a necessidade de mudanças no gerenciamento do sistema educacional, de forma a delinear um novo perfil para esse sistema.

De acordo com o *Programa de Governo* em questão, o modelo organizacional a ser adotado se nortearia por sete eixos básicos: descentralização dos processos decisórios; planejamento elaborado a partir das reais necessidades da escola e com definição clara dos produtos a serem alcançados; prioridade para o treinamento de pessoas e avaliação de desempenho; autonomia para as escolas gerirem os recursos repassados; modernização do sistema de informação para melhor orientar as decisões a serem tomadas e facultar controles; aprimoramento do sistema de comunicação para haver maior integração entre os órgãos central e regionais do sistema e destes com as unidades escolares e, por fim, revisão das normas legais para possibilitar maior segurança nas decisões e procedimentos e para eliminar aqueles atos normativos que não atendiam mais à realidade do sistema.

A seguir, o documento sintetizava, dentro desse novo modelo de gerenciamento do sistema, os papéis institucionais a serem desempenhados pela comunidade e pelo governo, tanto no âmbito do órgão central quanto no âmbito das Delegacias Regionais de Ensino e das unidades escolares. O que se observa é que as atividades de avaliação, controle, acompanhamento, definição de estratégias de ação, planejamento, organização orçamentária, elaboração e

supervisão de aplicação de normas continuavam sob a responsabilidade do órgão central da SEE. Às DREs cabia fornecer subsídios àquele órgão central e colaborar no acompanhamento e controle das ações implementadas. Restava às escolas cumprir e executar as ações, programas e projetos definidos pelos órgãos superiores. Enfim, dentro do novo modelo de gerenciamento preconizado pelos gestores da educação em Minas continuavam dicotomizadas as tarefas de planejamento, controle e avaliação das políticas educacionais, as quais estavam nos órgãos centrais do sistema estadual de ensino, e as atividades de execução e operacionalização de tais políticas, as quais eram de responsabilidade das unidades escolares e dos profissionais da educação que nelas atuavam.

No que se refere à comunidade, o documento destacava a importância do trabalho cooperativo entre a escola e as famílias, além de uma busca de integração crescente entre essa mesma escola e os diferentes segmentos sociais que compõem a comunidade em que se insere: associações de bairro, empresas e demais instituições.

O documento situava, a seguir, a importância da avaliação como instrumento para contínua melhoria do ensino. Essa avaliação deveria ser considerada em dois níveis, sendo que o primeiro era colocado como pré-requisito para se lograr êxito no segundo:

- *da eficiência* - relacionado com seu funcionamento regular garantido por condições essenciais criadas pelo poder público;
- *da efetividade* - relacionado com os verdadeiros resultados que a ação educacional deve produzir, em decorrência do comprometimento da comunidade da própria escola. (MINAS GERAIS, Programa de educação para o governo Hélio Garcia, p. 33) (grifos no original)

Nessa perspectiva, a avaliação deveria considerar os seguintes aspectos: as condições de funcionamento das escolas, a atuação delas e os resultados acadêmicos. Quanto às condições de funcionamento das escolas, o documento, ao mesmo tempo em que diagnosticava o problema enfrentado por elas quanto à falta de recursos necessários a um bom desempenho, o que as obrigava a despender excessivo tempo e pessoal em atividades que visavam angariar recursos para se auto-sustentarem, reafirmava que era papel do governo

garantir que os *elementos básicos* necessários para que o desenvolvimento de um ensino de qualidade estivessem na escola.

Quanto à atuação da escola em busca de uma maior qualidade, o documento destacava o papel do diretor como aquele que deveria exercer sua liderança de forma a desenvolver a consciência e o compromisso de todos com a busca da qualidade de ensino. A essência da qualidade estaria, pois, nesse trabalho de conscientização.

Por último, ao tratar da avaliação dos resultados acadêmicos, o documento mostrava a insuficiência dos dados obtidos nas avaliações já realizadas em cada escola, pelos diversos professores, uma vez que os critérios e procedimentos de tais avaliações se alteravam de escola para escola, de professor para professor. Por isso, seria necessário implementar outros mecanismos de avaliação, que possibilitassem estabelecer parâmetros mínimos para uma análise comparativa entre as diferentes realidades que, possivelmente, seriam encontradas. Desse modo, a avaliação dos resultados acadêmicos era afirmada não como mecanismo de controle hierárquico ou como mais um ato autoritário. Pelo contrário, enfatizava-se sua importância pelo fato de que, além de constituir um mecanismo de acompanhamento do processo, seria igualmente uma forma de valorizar experiências exitosas, incentivar o trabalho integrado e o espírito de coresponsabilidade dentro da escola. Reforçava-se, ainda, a idéia de que todas as questões referentes à avaliação só teriam sentido se envolvessem todos os níveis do sistema educacional - central, regional e local.

Após essas considerações, o documento esboçava as diretrizes de governo. Inicialmente foram apontados três eixos básicos do *Plano de Ação para a Mudança*: descentralização, para possibilitar que as escolas tivessem maior autonomia para gerenciar os recursos financeiros necessários ao seu funcionamento; implantação de uma política de pessoal com explicitação clara do desempenho desejado e acompanhada de uma *remuneração condigna*, no intuito de se produzir uma maior motivação e comprometimento dos profissionais da educação com o trabalho e com as mudanças que seriam implementadas e, por último, maior contato entre a escola e os outros níveis do sistema educacional,

dentro de um trabalho *participativo e de mão-dupla*, tendo na avaliação o principal canal para que esse trabalho ocorresse efetivamente.

Em seguida, era destacado o papel que a educação tem desempenhado no desenvolvimento econômico, social e político dos chamados *países do primeiro mundo*, especialmente o *papel da educação para a ciência* como *indutora* de novos comportamentos e atitudes na sociedade marcada pelo impacto do desenvolvimento científico e tecnológico. Diante disso, o governo definiu como prioritária a *educação para a ciência e tecnologia*.

Finalmente o documento apresentava as diretrizes para a ação do governo Hélio Garcia no setor educacional. Foram relacionadas as seguintes diretrizes:

1. *Obtenção da melhoria da qualidade do ensino.*
2. *Promoção da valorização, da profissionalização e do desenvolvimento dos recursos humanos do setor educacional.*
3. *Favorecimento da atuação da escola de acordo com as exigências sociais e econômicas do ambiente em que se insere.*
4. *Revitalização do sistema educacional do estado.*
5. *Fortalecimento institucional dos órgãos do sistema educacional.*
6. *Aumento da capacidade de atendimento à população escolarizável fora da escola.*
7. *Modernização administrativa do sistema educacional.*
8. *Promoção da integração estado-município.*
9. *Promoção de integração e colaboração com os demais setores públicos.*
10. *Desenvolvimento de uma ação participativa com envolvimento de todos os segmentos do sistema educacional.* (MINAS GERAIS, Programa de educação para o governo Hélio Garcia, p. 43-45)¹

Ainda em 1991, o governo da *Nova Era* divulgou outro documento em que sintetizava *os compromissos e prioridades* daquela administração na área educacional. Nesse documento o governo afirmava assumir compromisso com o aluno, com a família, com o professor, com a escola. Com o aluno se comprometia a assegurar ingresso e permanência nas escolas de todas as crianças, o cumprimento de currículos e programas adequados, o domínio de conhecimentos, material escolar adequado e suficiente, merenda escolar, assistência especial aos portadores de deficiência. Com a família se obrigava a

¹ Para cada diretriz eram destacados outros subitens, detalhando em que consistiria cada uma delas.

fornecer informações sobre o progresso, os resultados escolares e avaliação do ensino dos seus filhos e da escola, bem como a viabilizar mecanismos de participação dos pais no processo educacional (assembléias, colegiados, escolha do diretor e vice-diretor por meio do voto). Com os professores, especialistas e demais servidores da escola se comprometia a implantar planos de carreira, oferecer oportunidades de desenvolvimento profissional, a criar mecanismos que compatibilizassem os direitos e interesses dos professores com a autonomia e as necessidades da escola e a efetivar a descentralização dos procedimentos administrativos. Com relação à escola, o empenho do governo seria no sentido de assegurar que ela dispusesse de pessoal qualificado, recursos materiais e financeiros e informações necessários para o desenvolvimento de um ensino de qualidade. Além disso, anunciava o compromisso no sentido de que a escola participaria no processo de planejamento das ações educacionais e da viabilização dos meios para se promover a autonomia pedagógica, financeira e administrativa.

Diante desses compromissos foram definidas como prioridades: busca permanente da autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola; fortalecimento da direção da escola por meio da implantação do *processo de seleção competitiva interna* e acompanhamento de treinamento gerencial; apoio e estímulo às iniciativas de profissionalização e desenvolvimento dos professores; avaliação do desempenho das escolas através de testes que seriam aplicados nos alunos e auto-avaliação de cada escola; articulação entre estado e municípios.

Mais adiante o documento apresentava de forma bem detalhada em que consistiria a *autonomia pedagógica, administrativa e financeira* desejada. Eram descritas aquelas ações, direitos e capacidades requeridas da escola em cada um dos aspectos da autonomia. Com isso ficavam bem demarcados os limites e características da *autonomia das escolas*. Na verdade, a autonomia delineada nesse documento não ia muito além dos aspectos relacionados com a *rotina* pedagógica, administrativa e financeira da escola e da própria organização administrativo-funcional do sistema estadual de ensino. Isso fica claro, também, nas palavras do próprio Secretário da Educação:

O nosso desejo é que, em fevereiro de 1992, muitos dos procedimentos administrativos que são hoje centralizados nas Secretarias e Delegacias, sejam repassados às escolas. Questões relativas à folha de pagamento, acertos financeiros que são direitos dos professores, como quinquênio, biênio, pó-de-giz, progressão horizontal, acesso - queremos que tudo isso seja trabalhado na própria escola. Que ela tenha a capacidade de elaborar um orçamento, acompanhar os seus custos, levantar as prioridades de treinamento dos professores, recebendo os recursos financeiros regular e periodicamente através da Secretaria. (MARES GUIA, 1991, p. 54).

Finalmente, o documento definidor dos compromissos e prioridades para o trabalho da SEE previa que os órgãos central e regionais do sistema estadual de ensino deveriam atuar no sentido de favorecer a autonomia e descentralização preconizadas. Para tanto deveriam repensar sua função, seus papéis, de forma a se constituírem *“como órgãos de apoio e assessoramento às escolas, nos aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros”*. (p.82)

Definidas as diretrizes e prioridades do governo para a área educacional, algumas medidas começaram a ser implementadas. Inicialmente, dois elementos se destacaram nessas primeiras medidas. De um lado, os colegiados escolares voltaram a ter um papel importante na gestão pedagógica, administrativa e financeira das unidades de ensino da rede estadual. Do outro, o caráter abrangente presente nos atos normativos do período de governo de 1983-1987 voltou a ser uma característica marcante na legislação educacional do sistema estadual de Minas Gerais, especialmente nos instrumentos legais referentes à organização e funcionamento da escola. Esses são aspectos importantes, uma vez que nas medidas adotadas no período de governo precedente as questões educacionais, e mais especificamente aquelas referentes à organização e gestão dos processos de trabalho na escola, receberam tratamento particularizado e desarticulado no que concerne aos vários elementos que constituem o fazer sócio-educativo escolar.

A Resolução SEE nº 6.906, de 17 de janeiro de 1992 estabeleceu que a organização e funcionamento do ensino nas escolas estaduais, além de observar as exigências legais, deveria fundamentar-se no princípio da *gestão*

*democrática*². Ao mesmo tempo, foi regulamentada uma série de aspectos referentes à elaboração do regimento escolar, à organização do calendário e do tempo escolar, ao levantamento da demanda escolar, à matrícula, ao regime didático a ser adotado pela escola (formas de acompanhamento e verificação do rendimento escolar, critérios de aprovação, regime de dependência), aos níveis e modalidades de ensino, entre outros.

No que se refere ao processo de descentralização anunciado pelo governo recém-empossado, uma das primeiras iniciativas nessa direção foi a instituição, em cada Delegacia Regional de Ensino (DRE), de uma Central de Atendimento para o recebimento e encaminhamento das soluções relativas às reclamações quanto a pagamento dos servidores a ela jurisdicionados. Passou a ser da competência do Diretor da DRE garantir o funcionamento adequado da Central de Atendimento sob sua responsabilidade, bem como divulgar os objetivos desse novo setor.

Em janeiro de 1992, por meio de um telex da Divisão de Comunicação da SEE, foram enviadas aos Diretores de DREs as informações e orientações sobre o novo processo para designação para função pública de Auxiliar de Secretaria II. De acordo com aquelas orientações os critérios passariam a ser definidos pela direção da escola.

Por sua vez, quanto ao quadro de pessoal das escolas, no que se refere ao aspecto quantitativo, o Decreto n° 33.336, de 23 de janeiro de 1992 definiu que a composição desse quadro voltaria a observar os patamares previstos na Lei n° 9.381, de dezembro de 1986.

Em março daquele mesmo ano mais uma medida *descentralizadora*: a Resolução SEE n° 6.985 transferiu para as unidades estaduais de ensino as atividades relativas à administração do pessoal nelas em exercício. A partir dessa resolução ficou sendo responsabilidade das escolas a organização e atualização dos processos funcionais de seus servidores. Grande parte da documentação dos professores e demais servidores, seus registros profissionais, fichas funcionais,

² Essa Resolução revogou a Resolução SEE n° 4.811, de 30 de janeiro de 1984. Como já se esclareceu, na Resolução SEE n° 4.811/84 o princípio que fundamentava a organização do ensino era o da *participação da comunidade*, viabilizada por meio das *decisões colegiadas*.

folhas de pagamento, que anteriormente estavam nos órgãos central e/ou regionais do sistema educacional, foram transferidos para o seu local de trabalho. As escolas deveriam, sempre que necessário, repassar as informações para subsidiar as decisões quanto a concessão de direitos, vantagens e demais atos administrativos. Às DREs caberia a orientação e acompanhamento desse processo de descentralização.

Começavam, pois, a se delinear os contornos da *descentralização e autonomia da educação pública em Minas Gerais*. Esses contornos deixaram suas marcas na organização do trabalho escolar. Como nos informa a diretora Miriam,

Eu acho que a autonomia da escola, com relação a tirar algumas coisas da Delegacia, pasta dos funcionários veio para a escola, mas não aumentou os nossos funcionários, então isso aí é o caos. Nossos funcionários não aumentaram. Nós temos muita coisa que era feita na Delegacia de Ensino e passou para a escola, mas não aumentou o quantitativo de pessoal na escola para fazer isso aí. Então nós estamos passando aperto demais da conta. (Miriam. Entrevista.)

Como se observa, houve um acúmulo de tarefas e funções administrativas nas escolas, sem que houvesse um trabalho preliminar de reestruturação da infra-estrutura e de preparação dos recursos humanos e materiais existentes. As atribuições dos diretores de escola e dos diretores de DREs se multiplicaram, assim como se multiplicaram os documentos e registros na e da escola. Corroboram essa constatação o depoimento da diretora Maria de Fátima:

Porque quando há aumento de trabalho, deveria existir também aumento de funcionário. Mas não tem. O número de funcionário continua o mesmo. Então os trabalhos todos passaram para nossa mão e o número de funcionários é restrito. As vezes eu saio daqui e vou ajudar na secretaria porque realmente não estão dando conta. Tem vantagens que estão precisando ser jogadas, tem contagem de tempo que está precisando ser feita, tem pasta que precisa de buscar lá não sei aonde. Então não colocou o pessoal adequado, só colocou a função a mais. A gente dá conta porque a gente aprendeu a sofrer. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Outra dificuldade enfrentada nas unidades de ensino foi a falta de qualificação dos servidores técnico-administrativos das escolas para lidar com os documentos e registros da vida funcional dos trabalhadores da escola. Em

algumas escolas, aquelas onde havia alguém que já trabalhara com esse tipo de tarefa, tal dificuldade foi sentida com menor intensidade, mas nas demais esse problema foi difícil de ser solucionado. O trabalho prévio de treinamento de pessoal desenvolvido pelos órgãos centrais e regionais de ensino foi precário e muito rápido. Como nos conta a supervisora Arlete, foi um *treinamento relâmpago*.

Tinha que ter um elemento para entender disso, por exemplo, biênio, quinquênio, as vantagens, os benefícios, são todos feitos pela escola, o que não era feito antes. Antes a gente solicitava as coisas, os benefícios. Depois passou a ser automático, a Superintendência consultava as pastas da gente. Depois veio para as escolas e continua automático. A gente faz o levantamento do tempo, é época de fornecer o quinquênio, você manda. É mais ágil, eu acho. Agora a aposentadoria passou para a escola e muito pouca gente sabe mexer com isso. Houve um treinamento, mas assim, relâmpago. Eu acho assim, fazer aposentadoria não é brincadeira não. Nosso colégio foi favorecido porque na hora que veio nós tínhamos uma funcionária da Superintendência que só mexia com aposentadoria lá, e como a Superintendência mandou os pessoal para as escolas, ela veio pra cá. Ela sabia mexer. Agora a nossa secretária, ela trabalhou na Superintendência em aposentadoria. Então o colégio está favorecido. Agora numa escola em que ninguém tem experiência disso, eu acho complicado. Agora eu acho um trabalho difícil, mas aprende. (Arlete. Entrevista.)

Como se observa, as *novas responsabilidades* geraram um aumento substantivo das tarefas que passaram a ser de sua competência, sem que fossem criadas condições para a institucionalização da nova realidade. Essas mudanças e a maneira como ocorreram, por um lado, agravaram a situação de acúmulo de atividades em torno das questões administrativas, o que contribuiu para tornar o processo de trabalho escolar ainda mais caótico. Por outro lado, aquilo que era definido pelo próprio estado como “*missão institucional*” da escola – garantir um ensino de qualidade – continuou relegado como tarefa secundária e não como eixo central do processo educativo escolar.

Ainda que se reconheçam tais limitações e contradições no processo de autonomia e descentralização da SEE, entre os profissionais da educação um aspecto positivo foi destacado por todos os sujeitos entrevistados: o fato de os assuntos e problemas relativos à vida funcional dos professores e demais funcionários das unidades escolares serem resolvidos de forma mais rápida. A

professora Liberalina, por exemplo, deixa isso claro em sua avaliação sobre esse processo:

Isso tem dois lados. Um lado é muito bom, porque a pessoa fica perto do problema dele, fica mais fácil de resolver tudo. Por outro lado, a escola não tinha condições de fazer isso. O professor pensava: 'Ah, eu quero saber tal coisa'. Está tudo ali. Mas as escolas, muitas escolas, não tinham ou tinham que ter uma secretária muito eficiente ou então que sabia o que fazer. (Liberalina. Entrevista.)

Outro aspecto avaliado positivamente, agora pelas diretoras das escolas, foi quanto a maior autonomia para lidar com os recursos financeiros destinados às escolas pela SEE-MG. Esses recursos chegavam às unidades escolares já com a destinação orçamentária definida, no entanto a escola tinha autonomia para, dentro de cada rubrica, remanejá-los. Com isso se conseguia aplicação dos recursos. Eis a avaliação da diretora Mirian sobre esse ponto:

A subvenção [...] da merenda escolar é inadmissível, mesmo porque ela vem do MEC, mas tem outros recursos da Secretaria que ele não é fechado. Melhorou um pouco porque antes a gente não tinha era nada, então já melhorou bastante. Mas aquele recurso você tem liberdade para fazer o que quer. Não é que você vai comprar uma coisa que não precisa, mas pelo menos você pode gastar. Você discute com o Colegiado, você compra gás, você paga o telefone, você pode comprar um armário que está precisando, você pode comprar uma mesa, desde que o Colegiado fique ciente e concorde. Então eu acho que a descentralização nesse sentido foi muito bom. (Mirian. Entrevista.)

A avaliação da diretora Maria de Fátima não é muito diferente:

Eu acho que melhorou muito em termos financeiros, a parte de gestão financeira da escola. você tem o direito de resolver o que está precisando gastar ali, porque a sua realidade é aquela: eu não quero tijolo porque a prioridade hoje não é tijolo. Então eu tenho autonomia em decidir, junto com o Colegiado, o que eu posso escolher, aquilo que eu posso desejar para a minha escola, aquilo que a minha comunidade anseia em melhorias. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Ainda em sintonia com as diretrizes de governo e como uma das primeiras medidas baseadas nos princípios da descentralização e autonomia, foi instituído o Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 6.908, de 17 de janeiro de 1992. Esse programa tinha como finalidade:



- I) *promover a avaliação sistemática dos resultados aferidos com relação à aprendizagem dos alunos em conteúdos básicos e comuns;*
- II) *introduzir e estimular a prática da auto-avaliação da escola, com vistas à promoção de mudanças e melhoria da qualidade de ensino;*
- III) *criar mecanismos para condução do ensino público no estado, bem como instrumentos de prestação de contas pelos serviços prestados e resultados alcançados.*

De acordo com o *Programa de Avaliação* o processo avaliativo consistiria de dois momentos. Um primeiro momento consistiria na aplicação de uma prova aos alunos da rede oficial de ensino para verificação da aprendizagem. Essa prova seria elaborada pela SEE e aplicada a todos os alunos das escolas públicas estaduais. Uma primeira experiência, realizada ainda no mês de março de 1992, definiu como população-alvo todos os alunos matriculados na 3ª série do ensino fundamental. Também no primeiro ano de implementação do *Programa*, a mesma sistemática de avaliação utilizada com os alunos da 3ª série foi aplicada aos alunos da 8ª série. Nos anos seguintes o processo de avaliação instituído pelo Programa de Avaliação da SEE estendeu-se para todas as séries do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

O outro momento que deveria compor a avaliação institucional da escola consistia numa auto-avaliação a ser realizada pela própria escola com ênfase nas ações relacionadas com o seu projeto pedagógico. No entanto, até 1994, esse segundo momento não recebeu um tratamento tão imediato e específico como o primeiro, ou seja, não foi implementada nenhuma sistemática de avaliação da escola como um todo, suas condições de funcionamento, as relações de trabalho ali vivenciadas.

Entretanto, desde o início a sistemática de verificação da aprendizagem implantada pela SEE, como primeiro momento do *Programa de Avaliação*, foi objeto de crítica. O principal questionamento feito foi quanto ao fato de as provas terem sido elaboradas de forma centralizada pela Secretaria de Estado da Educação, ou por determinada entidade ou instituição contratada para tal fim, sem se levar em conta as peculiaridades e características de cada região do estado. Como nos informa a diretora Mirian,

A prova é feita em Belo Horizonte e ela não bate muito com o programa das escolas, até por uma questão de região. Eu acho que essa avaliação teria que

partir da nossa Delegacia, reunida com professores de várias escolas e aí eu acho que seria melhor do que vir uma avaliação do Instituto João Pinheiro, ou então do Pitágoras, ou então não sei de onde. Porque muitas vezes a avaliação, tem coisas que o menino estudou e nem caiu e coisas que o menino nunca estudou vem na prova. Coisa que nós ainda não chegamos ainda, é no finalzinho que o menino vai [estudar]. Porque o programa é flexível. (Mirian. Entrevista.)

A professora Ângela Borges também faz sua crítica sobre esse aspecto, especialmente quando se trata do ensino médio. Tendo em vista as demandas da comunidade e as mudanças ocorridas em muitas universidades no processo de seleção dos estudantes que almejam ingressar nessas instituições, as escolas tiveram que ajustar os programas das disciplinas escolares a tais demandas e mudanças. E isso não era considerado pelos elaboradores das provas.

A Secretaria propõe um modelo para o estado todo que difere do programa daqui de Uberlândia. Por que, qual que é a nossa ligação imediata? É com a Universidade [Federal de Uberlândia]. É a preparação para o aluno que vai para o segundo grau, a grande parte quer preparar é para a Universidade. Então o que nós estamos seguindo, é o programa da Universidade. Então entra em choque com o programa da Secretaria. Então avaliar como, de que jeito, com que critério. Eu acho que é meio aleatório. (Ângela Borges. Entrevista.)³

Outro aspecto questionado, especialmente em escolas onde havia cursos técnico-profissionalizantes, foi sobre o processo de organização das turmas no momento de aplicação dessas provas e suas implicações para a própria validade da avaliação feita. Deixemos que novamente a professora Ângela Borges nos esclareça melhor:

Primeiro mistura-se os alunos. Você não vai fazer uma avaliação da sala. Você faz um sorteio de todos os alunos, por exemplo, do segundo ano e sorteia, tantos alunos vão pra essa sala fazer prova de física, esses prova de química, esses vão fazer prova de história. Então, olha o que aconteceu na nossa escola: nós tínhamos o curso profissionalizante, que era o curso de contabilidade e de processamento de dados. Então eu vigiei prova dessa avaliação externa. Primeiro, as salas ficavam vazias, só três, quatro que compareciam nessa avaliação. Tinha trinta alunos convocados mas só quatro compareceram. Dos quatro que compareceram três era prova de física que era do curso de contabilidade e que não viram física. Então era um desperdício de material, de dinheiro, de tempo, que

³ A UFU instituiu em 1997 o Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior (PAIES). O PAIES é uma modalidade de avaliação para o ingresso no ensino superior, alternativa ao exame vestibular convencional. Nela os candidatos a uma vaga são submetidos a uma avaliação ao final de cada série do ensino médio. O programa de tal avaliação é definido pela própria Universidade, após consultas não só à comunidade interna, mas também às escolas que ministram esse nível de ensino em Uberlândia e região.

não avaliou. No segundo grau não deu pra você avaliar, porque, primeiro, a não participação dos alunos, que eles não se interessaram em participar dessa avaliação, foi mínima essa participação. E outra que os alunos eram jogados pra fazer uma determinada prova que eles não tinham conhecimento. (Ângela Borges. Entrevista.)

Havia, outrossim, o fato de a sistemática de avaliação adotada não ter levado em consideração a escola de origem do aluno. Esse fato era um agravante ainda maior quando as provas daquela avaliação eram aplicadas no primeiro semestre letivo, pois com isso a escola era responsabilizada pelo aproveitamento de determinado do aluno sem que, no entanto, ela tivesse tido tempo suficiente para trabalhar com aquele aluno. Na verdade, a verificação da aprendizagem ocorrida nessas condições talvez refletisse muito mais o trabalho da escola que o aluno freqüentara no período anterior do que propriamente o trabalho da escola onde ele se encontrava matriculado. Como consequência dessa situação, também o desempenho geral alcançado pela escola não era muito confiável, pois poderia mascarar a realidade. Essa era uma outra preocupação da diretora Mirian:

O menino entrou em fevereiro, veio de outra escola, péssimo, péssimo. Às vezes a mãe até tirou [da escola anterior] porque não deu certo lá. Veio de escola particular acostumado com tudo apostilado, onde não escreve uma linha. Aí ele chega na escola escreve tudo errado, ele vai fazer uma redação, ele não dá conta de fazer uma redação e aí ele é avaliado como 'seu' aluno. Na verdade ele está sendo 'seu' agora, ele não tem nada seu. Então eu acho que nessa prova deveria pesar também a origem do aluno. Porque aí você vai fazer um gráfico, a sua escola está lá, no município, ela ficou lá em décimo lugar. Na verdade se você fosse colocar [tudo isso] mesmo, a sua ficava em primeiro, ou segundo ou em terceiro. [...] A gente já colocou isso no relatório. Nós já pedimos isso no relatório. Para que haja uma maneira de mostrar isso. (Mirian. Entrevista.)

Finalmente, ainda que o *Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais* tenha sido implementado sustentado nos princípios da descentralização e autonomia anunciado pelo Governo Estadual, ele acabou demarcando limites muito restritos para a propalada *descentralização e autonomia pedagógica*. Na verdade, a autonomia pedagógica das escolas não conseguiu ir muito além das letras impressas nos documentos oficiais .

Por exemplo, no que se refere aos conteúdos curriculares para as escolas de Minas Gerais, os princípios gerais e diretrizes formulados pela SEE

eram apresentados apenas como “propostas” e sugestões às unidades de ensino. No entanto, como sintetiza muito bem a supervisora Arlete, “se você não seguisse a proposta curricular, porque era uma proposta, não era um programa, se você não seguisse, depois seus alunos saíam mal na avaliação.” (Arlete. Entrevista.)

A ex-Delegada de Ensino, por sua vez, avalia que outros fatores como a falta de iniciativa e criatividade da escola e o excesso de regulamentação também contribuíram para que a autonomia pedagógica não se concretizasse de forma mais completa:

Agora, o que ficou amarrado, emperrado? A questão pedagógica, a autonomia pedagógica, ela não deslanchou. Por que essa autonomia pedagógica, o que a gente esperava, que a escola fosse realmente puxar o carro e reestruturar e fazer uma mudança na proposta pedagógica e a escola ficou parada. A escola ficou parada esperando vir uma ordem lá da Secretaria. Mas existiam também muitas leis “que não pode fazer isso, não pode fazer aquilo”, como agora, não é!? Quer dizer, o que o governo fez, tirou tudo quanto é possibilidade da escola e quer que a escola saia lá na frente, não tem jeito. Publicar, a quantidade de leis que tem que seguir, então isso daí vai tolhendo a criatividade. Então ele fala em autonomia, mas ele regulamenta tanto, tanto. (Ângela Maria. Entrevista.)

Todas essas medidas iam ao encontro do que o governo indicara em seu *Programa de Governo* como mudanças no gerenciamento do sistema educacional. Ainda em consonância com tais mudanças o governo instituiu, em fevereiro de 1993, por meio da Resolução SEE nº 7.120, o *Programa Gerência da Qualidade Total no Sistema Estadual de Educação* (GQTE). O GQTE se situava como uma das ações de um projeto maior, o PROQUALIDADE. É interessante notar, no entanto, que a institucionalização do GQTE se deu antes da oficialização do PROQUALIDADE, que só viria a ocorrer em 1994, a partir da assinatura do convênio entre a SEE de Minas Gerais e o Banco Mundial.

A implantação do modelo de gerenciamento da qualidade total no sistema estadual de educação em Minas Gerais contou com a assessoria e orientação da Fundação Christiano Ottoni, vinculada à Escola de Engenharia da Universidade Federal de Minas Gerais. Para tanto, ainda no ano de 1992, foi assinado um primeiro convênio entre aquela Fundação e a SEE, tendo em vista a

organização e realização de cursos voltados, inicialmente, para os profissionais que atuavam nos órgãos central e regionais de ensino. Foram criados na SEE e nas DREs os *Escritórios da Qualidade Total*, que, juntamente com cinco professores da Fundação, foram os responsáveis pela implantação da qualidade total na educação em Minas Gerais (QTE).

Esse grupo trabalhou sob a orientação do professor Vicente Falconi Campos, que há algum tempo vinha desenvolvendo um trabalho de orientação e assessoria para implantação do gerenciamento da qualidade total (GQT) em várias empresas regionais e nacionais. O enfoque adotado pelo professor Falconi Campos e pela Fundação Christiano Ottoni em relação ao GQT seguia o modelo japonês. Como ele esclarece (CAMPOS, 1992, p.13),

O Controle da Qualidade Total é um sistema administrativo aperfeiçoado no Japão, a partir de idéias americanas ali introduzidas logo após a Segunda Guerra Mundial. Este sistema é conhecido no Japão pela sigla TQC ('Total Quality Control'), sendo que em outros países os japoneses preferem utilizar CWQC ('Company Wide Quality Control') para diferenciá-lo do sistema TQC pregado pelo Dr. Armand Feigenbaum. O TQC, como praticado no Japão, é baseado na participação de todos os setores da empresa e de todos os empregados no estudo e condução do controle da qualidade. [...]

O TQC é baseado em elementos de várias fontes: emprega o método cartesiano, aproveita muito do trabalho de Taylor, utiliza o controle estatístico de processos, cujos fundamentos foram lançados por Shewhart, adota os conceitos sobre o comportamento humano lançados por Maslow e aproveita todo o conhecimento ocidental sobre qualidade, principalmente o trabalho de Juran.

A SEE justificava a implantação do GQT com base na constatação de que *“a insatisfação com a qualidade do ensino generalizou-se por toda sociedade - pais, alunos, professores e comunidade em geral passaram a fazer críticas contundentes à escola e ao sistema educacional vigente”* (MINAS GERAIS, Programa - Implantação da Gerência da Qualidade Total em Educação, p. 1). Além disso, argumentava que as características básicas desse novo modelo gerencial também foram fatores determinantes na opção feita pelo governo de Minas Gerais de aplicá-lo na gestão do sistema estadual de ensino. As características destacadas no modelo da GQT, dentro do enfoque japonês, eram as seguintes: *participativo; enfatiza a valorização do ser humano; centrado na*

satisfação das necessidades das pessoas; baseado em fatos e dados; controle da qualidade exercido por todas as pessoas da organização; flexível.

Dentro do Programa de Implantação da GQTE estavam previstas várias *ações táticas*. Seria feito um trabalho de sensibilização do sistema educacional para a metodologia gerencial da qualidade total em educação por meio de seminários, encontros, sessões de vídeo, leituras de textos, debates e fóruns. Além disso, seria realizado todo um trabalho de treinamento e formação de multiplicadores, como também seria assegurado o assessoramento à implantação gradativa nos vários setores do órgão central, até chegar às unidades escolares, passando pelas Delegacias Regionais. Por fim, ainda como uma *ação tática*, havia uma preocupação no sentido de consolidar esse Programa articulando-o com outros projetos da SEE.

A implantação do GQTE teve como Projeto Piloto 17 escolas de Belo Horizonte. Ao mesmo tempo foi implementada a GQT no órgão central da SEE, onde o trabalho de treinamento ficou dividido em 11 unidades individuais. Para o segundo semestre de 1993 estava prevista a preparação de multiplicadores. Cada DRE deveria escolher três *multiplicadores* que passariam por um período de treinamento e em seguida seriam os responsáveis por preparar as lideranças das escolas, preparar a Delegacia Regional de Ensino, monitorar e assessorar a implantação na região da DRE.

A partir de 1994 se desencadeou o trabalho de preparação de lideranças das escolas. A previsão era que 13 mil lideranças de 4.360 escolas passassem por um curso de treinamento em GQT com duração de 40 horas. Estava prevista, ainda, para os anos subseqüentes, a realização de pesquisas em 1260 escolas para se avaliar a eficiência e a eficácia do GQTE.

Mas a implantação do GQTE, na verdade, fazia parte de um projeto mais amplo: o PROQUALIDADE.

As negociações entre as várias instâncias governamentais (estadual e federal) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) tiveram início ainda em 1992, todavia somente em 1994 a SEE acertou as bases do *contrato de empréstimo* a ser assinado entre aquela Secretaria e o BIRD.

Desse contrato sairia parte da verba para a implantação do Projeto PROQUALIDADE. O primeiro depósito estava previsto para acontecer em junho de 1994, no entanto só foi consumado um ano depois, devido ao atraso do Governo Federal na assinatura do contrato, o que ocorreu somente em fevereiro de 1995.

O PROQUALIDADE tinha como objetivo geral a melhoria do desempenho do sistema educacional. Foram definidas como metas principais desse projeto aumentar de 32% para 50% o número de alunos que chegam à 5ª série sem repetência ou com no máximo 1 repetência em 5 anos e reduzir entre 5% e 10% por ano as taxas de repetência do CBA à 4ª série do Ensino Fundamental no período de 1994 a 1999. O custo total do projeto orçado era de US\$ 302 milhões, sendo US\$ 150 milhões financiados pelo Banco Mundial e o restante pelo Governo de Minas Gerais. O PROQUALIDADE estava estruturado e funcionaria a partir de seis subprojetos.

SUBPROJETO A: melhoria da infraestrutura e gestão da escola;
SUBPROJETO B: fortalecimento da gestão do sistema educacional;
SUBPROJETO C: desenvolvimento do ensino;
SUBPROJETO D: fornecimento de materiais de ensino-aprendizagem;
SUBPROJETO E: reorganização do atendimento escolar
SUBPROJETO F: gerenciamento do projeto.

No Jornal do Sind-UTE não foi encontrada nenhuma discussão mais sistemática sobre o processo de descentralização e autonomia das escolas, nem sobre o *Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais*.

Apesar de se encontrarem algumas notas e discussões sobre a *Gerência da Qualidade Total* aplicada na educação, também essa questão não foi objeto de uma análise mais sistemática no jornal da entidade. Dos números consultados, oito foram editados após a SEE iniciar a implantação do GQTE e em apenas um deles foi publicado um artigo discutindo mais sistematicamente esse Programa.

No JORNAL DO SINDICATO ÚNICO de julho de 1992 (nº 4, jul. 1992, p. 08-09), na seção reservada às notícias das sedes da UTE/Sind-UTE,

entre cinco subsedes que registraram ali seus informes, quatro delas (Uberlândia, Montes Claros, Juiz de Fora e Governador Valadares) informaram que estavam discutindo o *Programa de Qualidade Total*. Nas subsedes em que o Programa era discutido havia muitas dúvidas e críticas a ele. Eis como essas subsedes se posicionavam frente o GQTE:

UBERLÂNDIA

O projeto de Qualidade Total proposto às escolas pelo secretário da Educação, Walfrido dos Mares Guia, também preocupa a categoria na Subseção de Uberlândia. Com escolas desaparelhadas, sem material didático e recursos humanos, Nelson Borges acha que vai ser praticamente impossível cumprir a meta estabelecida pela SEE.

Para ele, no entanto, um problema mais grave aparece na proposta de avaliação dos professores. 'Não sabemos quais critérios estarão estabelecidos no momento de avaliarmos os colegas. Isso ainda não está claro e pode acabar prevalecendo o critério pessoal, criando ainda mais problemas para todos. A Qualidade Total envolve muitos fatores que também não são encontrados por aqui, na regional. A comunidade, em Uberlândia e nos outros quatro municípios que fazem parte da Subseção, não é organizada. Com isso os Colegiados acabam ficando submissos às diretoras. Despreparados, tanto os Colegiados como as diretoras, não estão conseguindo assimilar o significado da autonomia e democracia. Além disso, existem ainda os desencontros entre diretores e vices. Eles não se entendem e quem acaba prejudicada é a categoria e a comunidade escolar como um todo'.

MONTES CLAROS

O Projeto de "Qualidade Total" da Secretaria de Estado da Educação também preocupa a presidente da Subseção de Montes Claros, Marilene Lima Nascimento. Para ela existem aí dúvidas e muita polêmica, principalmente em relação ao comportamento das diretoras, que entendem que qualidade passa pela cobrança sobre o professor. Em sua opinião, não há perspectivas de melhoria nesse aspecto, uma vez que o estado coloca expectativas que não podem ser seguidas por falta de condições humanas e materiais. A relação de poder dentro das escolas, no entanto, vem sendo questionada, bem como a atuação do colegiado. Para Marilene Nascimento isso é de grande importância, porque leva a uma organização melhor estruturada.

JUIZ DE FORA

A presidente da Subseção de Juiz de Fora, Nivalda Maria Perobelli, diz que o projeto do governo, de 'Qualidade Total', não é bem conhecido pela categoria. Nesses últimos meses houve apenas um curso para diretores e foi realizada uma discussão sobre o projeto, com ênfase na autonomia dos colegiados.

Mesmo assim, Nivalda Perobelli acha que a autonomia e o colegiado estão sendo interpretados de forma errada. 'A autonomia deveria ser uma mola mestra da democracia nas escolas, mas está sendo colocada como se o Colegiado fosse um fiscal da escola, em vez de ser instrumento de participação democrática. Os professores estão amedrontados e inseguros e os diretores, acostumados já à

prática tradicional de autoritarismo, prosseguem em seu terrorismo, sem abrir espaço para discussões conjuntas, como prega o próprio projeto de 'Qualidade Total'.

GOVERNADOR VALADARES

Na Subsede de Governador Valadares a discussão que toma, hoje, as escolas é sobre o projeto 'Qualidade Total', proposto pela Secretaria de Educação. O questionamento principal tem sido feito sobre a prova do Ciclo Básico de Alfabetização. Os trabalhadores em Educação não sabem se essa é a melhor maneira de se avaliar um professor.

A forma como têm chegado as novidades também não está agradando à categoria em Valadares. A vice-diretora regional da Subsede do SIND-UTE em Governador Valadares, Maria Inês Camargos, acha que as diretrizes do projeto, principalmente as que dizem respeito à autonomia e aos Colegiados de escola, não estão sendo bem entendidas pelos profissionais do ensino, sobretudo pelas diretoras, que continuam a abusar do poder que lhes foi conferido.

Como se observa, os trabalhadores em educação tinham várias dúvidas e críticas em relação ao GQTE. Até aquele momento não havia muita clareza sobre em que consistia o GQTE. No entanto, um dado parecia comum aos relatos apresentados: a Gerência da Qualidade Total aplicada no sistema estadual de ensino não conseguia redefinir as estruturas e as relações de poder existentes na escola. A professora Ângela, em seu depoimento também fazia esse tipo de análise:

O que o Walfrido fez é uma descentralização de papelada, porque de poder mesmo eu acho que não. De poder de decisão, sabe!? O que houve foi assim: passou o que era nossa vida profissional que ficava na Delegacia, sobre o controle da Delegacia, isso passou para a escola. Isso facilitou administrativamente. (Ângela. Entrevista.)

Por outro lado, de acordo com questionamentos levantados nas páginas do JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, como falar de *qualidade total* em escolas totalmente desaparelhadas? Com melhorar a qualidade da escola pública com professores recebendo baixos salários, atuando em precárias condições de trabalho e impossibilitados de se aperfeiçoarem e atualizarem? Se a *gerência da qualidade total* se fundamenta no princípio da “satisfação do cliente”, como alcançar a satisfação do *aluno-cliente*, sem garantir, igualmente, a satisfação do professor-cliente? Como pretender *transplantar* um modelo de

gerenciamento produzido numa realidade tão diversa da brasileira para o contexto da sociedade brasileira? E mais, como *transferir* para a escola uma forma de gerenciamento que foi desenvolvida e organizada para a fábrica? Como afirmava um professor de Bocaiúva, em carta aberta dirigida à Delegada de Ensino de Montes Claros da época:

Esse PQT, dona Fátima, cópia do programa de Qualidade Total implantado nas indústria dos Estados Unidos e Japão é um massacre a nós trabalhadores em Educação. Escola não é indústria, e Brasil não é Japão. Lá, a Educação é levada a sério, aqui os políticos deixam em último plano. Gastam mais com propagandas do que com a educação. O PQT joga toda a responsabilidade da Educação sobre nossas costas como se o insucesso fosse culpa nossa. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO. n° 4, jul. 1992, p. 09)

Por fim, outra crítica dirigida à proposta de gerência da qualidade total implementada pela SEE consistia no fato de ela se sustentar no esvaziamento de determinados conceitos e princípios. Desalienação, participação, gestão participativa, coletivo, autonomia, socialização do saber eram idéias há muito discutidas e defendidas pelos trabalhadores em educação em suas lutas e movimentos. No entanto, quando assimiladas e recuperadas pelos gestores da educação, foram limitadas aos muros da escola, à rotina do trabalho escolar. Os mecanismos de poder, agora, se traduziam em formas mais sutis de dominação e exploração. No lugar da coerção, o convencimento, a adesão. No lugar do confronto, a cooptação. Para uma das diretoras do Sind-UTE, a entidade precisava ter uma ação mais ágil diante das propostas de inovação do processo de organização do trabalho na escola. Essa ação, em certa medida, já estava sendo implementada pela entidade e tinha duas preocupações centrais:

A preocupação inicial é alertar os trabalhadores em educação para o avanço do mundo capitalista que busca explorar o trabalhador através da adesão e não mais da coerção, do uso do conhecimento e da informação e não mais do esforço físico. [...]

Outra preocupação que se tem no sindicato é a de que não se pode reduzir qualidade aos limites do cotidiano da escola, nem ao atendimento das necessidades do aluno/cliente, como propõe a metodologia. Para ser possível atender a todas as necessidades do aluno/cliente cabe a pergunta: será que o atual secretário Walfrido vai atender as necessidades dos trabalhadores em educação enquanto clientes dele, com condições de trabalho, salário justo para ter

qualidade de vida e condições de adquirir conhecimentos? (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, n° 08, set. 1993, p. 07)

Finalmente, outra mudança importante que aparece de forma explícita nas políticas educacionais do início dos anos 90, em Minas Gerais, é quanto ao dever do Estado em relação à educação.

A Resolução SEE n° 7.167, de 18 de novembro de 1993, estabelecia que o dever do Estado com a educação seria efetivado mediante:

- I) *Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para aqueles que não tiveram acesso a ele na idade própria;*
- II) *progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio;*
- III) *atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;*
- IV) *atendimento ao Pré-Escolar, desde que devidamente atendida a demanda de Ensino Fundamental;*
- V) *expansão do Ensino Fundamental e Médio noturno;*
- VI) *manutenção dos Conservatórios de Música existentes.*

Mas anteriormente, na Resolução 6.906, de 17 de janeiro de 1992, além dos itens citados estavam previstas, também, como dever do Estado: *a expansão do ensino supletivo [...] e expansão do Ensino Técnico Industrial, Agrícola e Comercial, através da criação de escolas estaduais e no apoio às fundações educacionais que ofereçam ensino gratuito.* No âmbito do papel do estado quanto a educação pública, a tendência foi de dar prioridade ao ensino fundamental.

Ou seja, observando-se a cronologia de edição de cada uma dessas resoluções, assim como a própria diferença de conteúdo entre elas, constata-se que a política adotada pelo Estado foi de afastamento e negação de algumas de suas obrigações para com a educação pública e gratuita.

Finalmente, há de se ressaltar que várias medidas implementadas pelo governo da *Nova Era* caminharam na direção de se alcançar maior aproximação entre os novos rumos da política educacional do estado de Minas Gerais e os requisitos exigidos pelo Banco Mundial para assinatura de convênios e concessão de financiamentos.

A política de financiamento do Banco Mundial a projetos na área da educação era norteada por algumas exigências fundamentais. TOMMASI (1996, p.200-201), ao analisar documentos do Banco Mundial relativos a projetos apoiados, identifica os seguintes fatores considerados como essenciais para o sucesso de projetos no setor educacional:

1. *Desenho de projetos simples e sólidos, com extensão e objetivos modestos, com flexibilidade suficiente para atender a mudanças circunstanciais e que concentrem os recursos em insumos chave de ensino-aprendizagem. [...]*
2. *Equilíbrio entre reformas políticas e investimentos. [...]*
3. *Provisão adequada de insumos educacionais, tais como: livros didáticos, treinamento de professores, tempo alocado para aprendizagem e desenvolvimento curricular. [...]*
4. *Estabelecimento de sistemas de programas, monitoramento e avaliação. [...]*
5. *Gerenciamento competente do projeto. Entre outras observações, faz-se menção à importância de reduzir a rotatividade dos gerentes dos projetos, fator que prejudica a execução dos mesmos.*
6. *Outros fatores, dentre os quais citam-se: a melhoria do desempenho do Banco na supervisão do projeto [...]; e a participação comunitária.*

Algumas particularidades sobre a educação mineira no governo da *Nova Era* confirmam a proximidade entre ações de governo nessa área e as exigências do Banco Mundial.

Ao contrário do que ocorrera no governo anterior, até o último ano de governo não houve nenhuma mudança no titular da pasta da educação. O Ciclo Básico de Alfabetização, que já havia sido implantado desde 1984, continuava funcionando. Já havia sido institucionalizado um sistema de avaliação da escola pública por meio de testes padronizados, o que favorecia o controle e acompanhamento da *eficiência* e *eficácia* do sistema estadual de ensino por parte do órgão central. Os primeiros passos na direção de uma maior descentralização e autonomia escolar também já haviam sido dados. Foi implantado ainda, como veremos à frente, mecanismos de *participação comunitária* na vida da escola, mais especificamente a escolha do diretor de escola com a participação da comunidade e a criação dos Colegiados Escolares.

Essa caminhada pelas trilhas das Gerais colocou elementos importantes para se apreender os contornos de sua organização sócio-econômica, política e educacional. Todavia, como se configuraram, na dinâmica das práticas

sociais em educação, as relações de trabalho no interior da escola e as questões referentes à gestão e organização da escola pública em Minas? Responder a questões como essa é fundamental no repensar da escola e sua função social. Detenhamo-nos, então, em tais questões.

2 PROCESSO DE TRABALHO NA ESCOLA PÚBLICA EM MINAS GERAIS

A escola, sua função social e seu lugar na formação humana se definem não apenas pelos conteúdos que transmite ou pelas teorias e métodos de ensino que utiliza, mas principalmente pelas relações sociais que se constroem e reconstroem no seu interior. Com efeito, o caráter educativo e formativo da escola não está circunscrito nos limites das quatro paredes da sala de aula. A orientações didático-pedagógicas que engendram o processo sócio-educativo escolar não são os únicos, e talvez nem os principais, elementos definidores da organização escolar. Como afirma Arroyo (1990, p.20),

Como toda instituição, a escola fundamenta-se em um espaço de produção ou de organização do trabalho das pessoas. Daí nossa ênfase nas questões da organização escolar, das relações sociais e de trabalho dentro da escola. [...] Para as classes dominantes, a escola é importante não porque saem dela sabendo, mas porque saem sabidas. Elas conseguem internalizar a lógica do sistema, a lógica do capital, que a escola reproduz na sua organização, ainda que não reproduza nos conteúdos. A escola progressista tenta ser progressista nos conteúdos, mas, através de sua organização, pode continuar cumprindo outra função social.

Nessa perspectiva, o estudo das relações de trabalho que se desenvolvem no interior da escola se coloca como componente importante para se compreender a dinâmica das práticas sociais em educação.

O debruçar sobre os documentos e a legislação editados e publicados pelo governo do estado entre 1983 e 1994 levantou componentes importantes sobre as relações de trabalho que se desenvolvem na escola. Esse debruçar possibilitou demarcar elementos e eixos em torno e a partir dos quais se definem os contornos da gestão e organização dos processos de trabalho na escola pública das Gerais.

Na organização e gestão do trabalho escolar, alguns temas eram tratados de forma recorrente nos documentos e atos normativos da Secretaria de Estado da Educação. O colegiado, a organização do quadro de pessoal, a estruturação e reestruturação do calendário escolar, o processo de escolha do diretor de escola e o papel e atuação dos especialistas em educação na escola eram aspectos que até a primeira metade dos anos 90 foram objeto de farta discussão e regulamentação. No âmbito das políticas educacionais, era precisamente em torno desses aspectos que se definiam a organização e gestão do trabalho escolar.

A par disso, interessava outrossim apreender como os profissionais da educação, tanto no âmbito de suas lutas encaminhadas pela UTE/Sind-UTE quanto no seu fazer sócio-pedagógico escolar, vivenciavam e compreendiam tais componentes. Qual era a leitura dos trabalhadores em educação sobre aqueles temas? Nesse momento, o órgão oficial de divulgação da UTE/Sind-UTE, ou seja, o jornal daquela entidade, em seus mais de 40 números publicados no período considerado neste estudo, informou novos elementos, principalmente pelo seu relativo *silêncio* em relação àqueles aspectos.

Ao mesmo tempo, foram ouvidos vários profissionais da educação – professoras, supervisoras pedagógicas, diretoras de escola, delegada de ensino – que estavam atuando no sistema estadual de ensino naquele mesmo período. Com isso acrescentaram aos dados até então coletados novos elementos postos pelos próprios trabalhadores em educação.

Retomemos, então, nossa caminhada.

2.1 O COLEGIADO ESCOLAR

No governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, o início dos anos 80, a *ação colegiada* foi definida como um dos pilares das políticas a serem implementadas pelo governo de Minas Gerais no campo da educação. Isso se confirma, ainda mais, ao se analisar as primeiras medidas relacionadas com a gestão e organização dos processos de trabalho na escola adotadas pela Secretaria de Estado da Educação após a realização do Congresso Mineiro de Educação.

Transcorrido pouco mais de um mês após a terceira etapa do CME, o governo de Minas Gerais, por meio da Resolução SEE nº 4.787, de 28 de novembro de 1983, instituiu o *Colegiado Escolar* nas unidades da rede estadual de ensino de Minas Gerais. Segundo a Resolução, esta seria a finalidade do Colegiado: *dotar as escolas de um instrumento que viabilize a prática democrática e a participação da comunidade, criar condições para unidade da ação pedagógica e promover a integração comunidade-escola*. Ele deveria ser formado por representantes da comunidade escolar, envolvendo todo o pessoal da escola, pais, alunos e grupos comunitários e teria funções de caráter deliberativo e consultivo. Passava a ser da competência do Colegiado tratar de assuntos relacionados ao regimento escolar, calendário, planejamento curricular, assistência ao educando, prédio escolar, caixa escolar e Módulo II¹. A sua presidência ficaria a cargo do Diretor da Escola e deveriam ocorrer reuniões mensais e pelo menos uma assembléia por semestre. Aquela resolução determinava, ainda, que até o início do ano de 1984 as escolas deveriam estar com os colegiados constituídos e instalados.

¹ De acordo com o Estatuto do Magistério, Lei nº 7.109, de 13/10/77, dentro das atribuições do *professor* (art. 13) está previsto o exercício do Módulo I e do Módulo II. O primeiro diz respeito à *regência efetiva de atividades, área de estudo ou disciplinas*; o segundo consiste em outras atividades, como, por exemplo, elaboração de programas e planos de trabalho, controle e avaliação do rendimento escolar, recuperação dos alunos, reuniões, auto-apreçoamento, pesquisa educacional, entre outros.

Chamam atenção, no entanto, algumas das alterações feitas no ano seguinte na Resolução que instituiu os colegiados escolares. De acordo com a Resolução SEE n° 4.787/83, as deliberações do Colegiado deveriam obedecer apenas às *especificidades da escola*. Mas esse item foi alterado pela Resolução SEE n° 5.186, de 03 de junho de 1984, a qual estabeleceu que, além dessas *especificidades*, deveriam ser obedecidas, também, *as normas legais do sistema de ensino*. Por sua vez, a Resolução SEE n° 5.205, de 14 de setembro de 1984, fez nova alteração, ao acrescentar mais uma atribuição ao colegiado: *decidir sobre a participação do pessoal da escola em eventos promovidos por instituições educacionais, buscando alternativas que assegurem o cumprimento das atividades curriculares*.

Apesar de as alterações determinadas por essas duas últimas Resoluções da SEE aparentemente não modificarem as *finalidades* do Colegiado, elas têm relativa importância pelas suas peculiaridades e desdobramentos na ação concreta do órgão. No caso da primeira (Resolução SEE n° 5.186/84), o pequeno acréscimo que ela fez, na verdade, colocou a ação do Colegiado nos limites das normas e legislação vigentes. Tal fato é reforçado no Ofício Circular n° 002/84 e no Aviso SED n° 026/84, ambos da Superintendência Educacional, ao destacarem que *as funções consultivas e deliberativas do Colegiado devem ser exercidas tendo como referência e suporte as normas legais do sistema de ensino*. No âmbito da política educacional, a ação dos colegiados deveria nortear-se muito mais pelas *normas e legislação vigentes* do que pelas *peculiaridades de cada escola*, aspecto que foi sendo secundarizado, esquecido.

Já o item acrescentado pela Resolução n° 5.205/84, ao mesmo tempo em que limitou o poder da direção da escola, teve a preocupação de assegurar que a *rotina* dessa escola não sofresse alterações. Segundo essa nova Resolução, a participação do corpo docente ou demais funcionários em eventos de qualquer natureza só poderia ser autorizada *sem o prejuízo das atividades curriculares previstas*. Mais uma vez, fica evidenciada a preocupação com a manutenção de uma determinada *organização*, construída nos limites de uma lógica marcada pela centralização e burocratização dos processos de trabalho na escola.

Por sua vez, a própria Secretaria de Educação chamava atenção para o fato de que o *Colegiado* em si não significava a realização da *ação colegiada*, da participação, da democratização da gestão escolar. Esse alerta aparecia de forma explícita nas reuniões, palestras e documentos organizados e dirigidos às DREs e às escolas, com a finalidade de fornecer orientações para a implantação dos Colegiados Escolares. Eis a análise do Superintendente Educacional de Minas Gerais, Neidson Rodrigues, realizada durante uma palestra dirigida a profissionais da educação da rede estadual de ensino, reunidos num encontro de atualização pedagógica:

O colegiado representa, também, uma mudança tanto nos processos de tomadas de decisão, administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com a comunidade ou com os órgãos superiores da administração educacional. Mas, volto a insistir - o Colegiado constitui-se em um projeto que devemos assumir para a construção de uma nova escola. Não devemos esperar, ingenuamente, que a sua simples instalação produza, de imediato, todos os efeitos práticos e políticos esperados - o caminho para a mudança será construído e reconstruído no dia-a-dia, à medida em que vamos compreendendo os problemas educacionais. (RODRIGUES, 1984, p.73-74)

Já no documento *Diretrizes básicas para o desenvolvimento de ações aos profissionais da educação* (p.96), a Superintendência Educacional (SED), vinculada à Secretaria de Estado da Educação, dava as seguintes orientações:

*É preciso realizar esta etapa preparatória de levar todos os educadores a incorporarem o trabalho coletivo como uma nova forma de dinamizar, articular e executar a atividade pedagógica.
É essencial que sejam fortalecidos os colegiados escolares como instância coordenadora e viabilizadora do processo educativo aqui proposto e da ação colegiada como método de trabalho.*

Além disso, havia uma preocupação dos formuladores das políticas educacionais em inserir o tema do Colegiado numa discussão mais ampla sobre democratização da educação e da própria sociedade. Novamente, com a palavra o diretor da SED, Neidson Rodrigues (op. cit., p.96):

O tema Colegiado deve ser inserido no debate mais geral a respeito da democratização da escola - debate esse aberto no interior da sociedade brasileira, praticamente por todos os cantos do país, através da posição de vários líderes

intelectuais da educação, das entidades que congregam o pessoal do magistério, das associações estudantis, imprensa, enfim, por quase todos os setores educacionais.

[...] Temos, assim, como corolário dessa discussão, que a democratização da sociedade e da escola não podem ser analisadas, em hipótese alguma, sob uma visão mecânica; ao contrário, temos de analisá-las a partir de uma dimensão histórica. A democratização acontecerá se para isso desenvolvermos ações concretas na história, na sociedade e na escola.

Por fim, uma outra preocupação dos formuladores das políticas educacionais em Minas era quanto às possíveis deformações na ação e no papel do Colegiado. Nos documentos considerados neste estudo, pelo menos três *perigos* eram destacados. O primeiro consistia em tomar o Colegiado como órgão meramente complementar da administração. No lado oposto, o segundo equívoco estava em tomá-lo como *desmantelador* da administração e da direção da escola. E, finalmente, o terceiro perigo estaria em percebê-lo como órgão de reivindicação dos segmentos da comunidade escolar.

Durante o governo Newton Cardoso, no período de 1987-1991, a implementação e dinamização dos colegiados escolares foi completamente abandonada. Na maioria das escolas eles foram desativados ou simplesmente deixaram de ser consultados. As necessidades imediatas determinadas pelas medidas adotadas pelo governo estadual colocavam as escolas e os profissionais da educação em condições tão precárias de trabalho que não havia espaço para a realização de reuniões ou assembléias nas unidades de ensino. Por certo, as possíveis mudanças que poderiam ser construídas nos processos de tomada de decisão, numa ação mais coletiva e participativa, não coadunavam com a racionalização e modernização do estado e do sistema estadual de ensino pretendida por esse governo.

Mas o governo da *Nova Era* anunciado por Hélio Garcia, quando de seu retorno ao Palácio da Liberdade em março de 1991, colocou em cena, novamente, os colegiados escolares.

Mais uma vez em período de férias escolares - janeiro de 1992 - o governo do estado fez publicar o Decreto n° 33.334, que instituiu novamente o *colegiado* nas unidades estaduais de ensino. Esse Decreto foi complementado pela Resolução SEE n° 6.907, de 23 de janeiro de 1992. Por meio dos *colegiados*

escolares os gestores da educação pretendiam, agora: promover a integração da escola com a comunidade; criar condições que favoreçam a autonomia pedagógica, administrativa e financeira das unidades estaduais de ensino; adotar instrumentos que possibilitem a gestão democrática do ensino público.

Entretanto, a peculiaridade dessa nova legislação sobre os colegiados escolares era o seu grau de detalhamento. Na Resolução SEE nº 6.907/92, ficaram bem definidos os assuntos e questões que eram da competência do colegiado. Nela foram listados vinte e seis itens abordando os mais diferentes aspectos da prática pedagógica: projeto pedagógico e proposta curricular da escola; calendário escolar; avaliação da escola e do desempenho dos profissionais; problemas de rendimento escolar dos alunos; expansão do atendimento escolar; tempo de permanência do aluno na escola; recursos e representações encaminhados por alunos ou servidores da unidade de ensino; estágio probatório; participação do pessoal da escola em atividades extracurriculares; utilização do espaço físico; movimentação e afastamento do pessoal docente, técnico e administrativo da escola; designação de professor na unidade escolar²; quadro de pessoal; critérios para distribuição de turmas e de aulas aos professores; aplicação de penalidades; planilhas de custos para reparos, reformas e ampliações do prédio escolar; proposta orçamentária e prestação de contas dos recursos financeiros da escola; convênios, além do próprio regimento interno do colegiado.

Dentre esses vários itens, naqueles que diziam respeito às diretrizes e linhas gerais das ações a serem implementadas pela escola, as decisões do *colegiado* poderiam ser de caráter deliberativo; ao passo que nas questões referentes às situações decorrentes de ações pedagógicas, administrativas e financeiras, sua atuação se limitaria ao caráter consultivo.

² A designação para o exercício de determinada função no serviço público estadual estava prevista na Constituição Estadual de 1989. Por meio desse mecanismo o governo podia fazer contratações temporárias até que o cargo fosse preenchido por meio de concurso público. Antes de 1989, havia um mecanismo similar ao da *designação* que recebia o nome de *convocação*. O servidor nessa situação funcional, convocado ou designado, não tinha direito a estabilidade no serviço público, pois não era concursado, e nem sempre tinha os mesmos direitos e vantagens daqueles que já tinham assegurada sua estabilidade. A convocação/designação só poderia ocorrer após esgotadas todas as formas de aproveitamento do servidor efetivo lotado na escola.

Quanto à composição, ele continuava sendo formado pelo diretor da escola e por representantes de professores e demais servidores, pais e alunos. A proporcionalidade dessa representatividade era de 50% para o conjunto de servidores (professores, secretaria, serviçais) e 50% para os outros dois segmentos representados (pais e alunos).

Ainda de acordo com esta nova resolução, a atuação do colegiado, além de observar as normas legais e as especificidades da comunidade escolar, deveria nortear-se, também, pelas *diretrizes estabelecidas para o setor educacional*.

Se comparada às resoluções da década de 80 que regulamentavam o funcionamento do colegiado escolar, a Resolução SEE n° 6.907/92 redimensionou, significativamente, o campo de atuação dessa instituição intra-escolar³ alargando-o, ampliando os assuntos sobre os quais deveria opinar ou agir. Todavia, se por um lado o colegiado passou a tratar dos mais diferentes aspectos e dimensões o trabalho escolar, alargando seu raio de ação, por outro lado, o grau de detalhamento a que essa resolução chegou colocava esse raio de ação ampliado em limites tão bem delimitados que inviabilizava qualquer ação mais dinâmica e voltada para responder às reais necessidades da comunidade escolar.

Além disso, agora, além das *normas legais*, as ações e decisões do colegiado deveriam observar, também, as próprias diretrizes de governo. Com isso, mais uma vez, as *especificidades da comunidade escolar* ficavam relegadas a um segundo plano.

Os dados levantados até esse momento nos mostram que, no âmbito dos documentos oficiais da SEE, a trajetória do colegiado foi marcada por várias mudanças quanto ao seu lugar e papel. No entanto, entre os profissionais encontram-se diferentes leituras sobre como se configurou o colegiado, seu papel

³ Nos documentos oficiais os colegiados escolares, assim como as Associações de Pais e Mestres, os grêmios estudantis ou outras *instituições* que porventura viessem a ser criadas, receberam a denominação de *instituição escolar*. No entanto, neste estudo, utilizaremos a expressão *instituição intra-escolar* para identificar tais órgãos e entidades internas da escola. Nas citações manteve-se a expressão como encontrada no original.

e funcionamento no cotidiano das relações sócio-educativas construídas no processo de trabalho da escola.

A participação da comunidade escolar no Colegiado estava longe de ser aquela *participação* preconizada nos documentos oficiais, ou seja, uma participação ativa e capaz de realmente definir as diretrizes de trabalho na escola. Havia uma grande dificuldade para que todos os segmentos dessa comunidade estivessem representados na composição do colegiado, apesar de esse princípio estar previsto nas normas que regem a sua formação. Sobre esse aspecto, vejamos o que os profissionais entrevistados têm a nos dizer:

Os alunos até que eles indicam sim, mas pais a gente pega no laço. São poucos os pais disponíveis. Muito poucos. Todos trabalham. Os pais geralmente trabalham. As reuniões não são feitas só fora do horário de trabalho. Não é só à noite que são feitas reuniões do Colegiado, porque aí não vem aluno, não vem professor, aí não adianta. Então é uma coisa, assim... Agora o professor assume com mais vontade. Porque o pai... Agora o nosso Colegiado é bom. São pessoas sensatas, não tem ninguém irritante nem passivos demais, são muito ponderados. (Arlete. Entrevista.)

Sempre foi assim: você reúne cada segmento da escola e pede para eles escolherem. Nunca foi democrático. Sempre já apontava-se o dedo: você que vai ser, você... Porque é o que eu te falo, você não sabia da importância dele: “Ah, eu vou ter que vir sete e meia, eu vou ter que vir oito horas da noite, eu vou ter que voltar aqui depois da aula... Eu tenho faculdade... Eu tenho isso... Eu não posso...”. Sempre não tinha como. (...) O segmento mais difícil para escolha são os pais. Os pais não querem participar e quando participam geralmente são os mesmos, porque mesmo que você fale da importância, quem fica no Colegiado, dos pais, eles não querem mudar. Eles pedem pra serem os próximos no outro ano: “Olha, eu quero continuar no Colegiado e tal”. Então quando você faz uma reunião, porque agora o próximo colegiado escolhido só no ano que vem, então quando nós escolhemos esse a mãe falou: “Ah, eu quero de novo...” Ela mesmo levantou o dedo e falou: “Ah eu quero de novo...”. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Como se observa, não era muito fácil mobilizar o segmento dos pais para que tivessem seus representantes no colegiado. Mas também entre os professores às vezes era difícil de se conseguir essa representação, principalmente quando as experiências vividas evidenciavam que ele não se configurou como um real canal de participação e democratização do trabalho escolar, “*uma força de mudança, de transformação dentro da escola*”, como nos relata a professora Ângela Borges:

O pessoal vai percebendo que elege o Colegiado mas vê que não tem função. Agora, é uma história mais pessoal minha, acompanhando na escola. Por exemplo, até o ano passado nós [...] quando começou o governo do Azeredo, ele começou a dar muita ênfase de novo no Colegiado. Mas mesmo assim lá na escola a gente, inclusive quando era o dia, falo isso assim porque ele tirou um dia para eleição do Colegiado. Então você pára aquelas atividades, o governo mandou uma série [de documentos]. Tinha panfleto, cartazes convocando a comunidade. Lá na escola teve ano, igual o ano passado, nós fizemos três reuniões para dar quorum pra eleger o Colegiado. Não tinha quorum. Para você ver que o povo não queria participar, não quer participar, porque o povo não sente no Colegiado, não estava sentindo o colegiado como uma força de mudança, de transformação dentro da escola. Todo ano é essa batalha, pra dar quorum, pra formar, mesmo com toda essa propaganda que ele lançou. (Ângela Borges. Entrevista.)

Além de dificuldades para garantir a presença de representantes de todos os segmentos no colegiado, nem sempre o processo de escolha de tais representantes era conduzido de forma autônoma. Os gestores escolares utilizavam diferentes mecanismos para interferir nessa escolha. Algumas vezes eram definidos outros critérios de escolha além daqueles previstos na legislação, como fazia a diretora Maria de Fátima:

Então eu peço assim, que fique sempre um do Colegiado antigo e um outro entrando novato. Mas o mais difícil são os pais. Não para eles escolherem entre si, o mais difícil é você trazer ele para juntar, aglomerar, fazer aquela Assembléia. Agora dos outros segmentos, não. A gente se reúne, ou eles mesmos se reúnem: “Olha, gente, cada um se divide no seu grupo, no seu segmento e escolhe o seu membro, que é importante, de suma importância, e o seu suplente, porque caso dê num dia que é sua folga, ou que você não possa vir, você pede ao seu suplente e o suplente vem”. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Outras vezes a diretora tinha que utilizar uma certa “sabedoria”, de forma a evitar que as pessoas não participassem do colegiado com o objetivo de conseguir algum benefício pessoal, como foi o caso da diretora Mirian:

[...] E a gente vê também que tem entre eles aqueles que querem tirar proveito. Por exemplo: tem o bairro, tem o filho na escola, mas ele tem vontade de ser candidato a vereador, então ele quer infiltrar. Tem uma pessoa que o filho está muito atrasado, então ela teme a qualidade, e ela acha que se pertencer ao colegiado vai ser melhor para o filho dela. Então a gente coloca tudo isso: “Bom, gente, aqui nós não vamos responder pelo nosso filho, nós vamos responder pela escola”. Nós já tivemos pessoas aqui também que em cima disso daí, depois, na reunião, procuravam alguma brechinha para colocar alguma coisa do bairro. Ai você sabia que ele estava puxando o fio porque queria ser candidato a vereador. Como foi e

perdeu. Então você tem até que ter um pouco de sabedoria nessa hora aí e até cortar essa pessoa do Colegiado, porque ela está querendo tirar proveito e nós não podemos deixar. Senão a escola vira uma confusão. Na hora da reunião do Colegiado ela vai falar de política, querer envolver o pessoal, achar que porque é do colegiado pode ir na sala de aula e falar de política. Então você tem que ver aqueles pais que estão interessados na vida da escola, pedagógica, administrativa e financeira. (Mirian. Entrevista.)

Ou ainda, mesmo em escolas em que não havia maiores dificuldades para se encontrar pessoas que desejassem fazer parte do colegiado, os gestores escolares interferiam no processo de escolha dos membros colegiado tendo como justificativa evitar que conflitos e divergências pessoais pudessem pôr em risco a atuação do colegiado e o próprio trabalho da diretora.

Na nossa escola sempre apareceu [candidatos ao colegiado]. Porque é como eu te falo, é do interesse do diretor ele ter um colegiado, mas também um colegiado que está do lado dele, que reza na cartilha do diretor, que veste a camisa do diretor, que veste a camisa da escola. Porque se o diretor tiver um colegiado que não combine com ele, as idéias dele, é uma droga. Aí é complicado, porque às vezes a pessoa tinha alguma coisa particular, alguma coisa pessoal, e chegava no colegiado votava contra só pra desestruturar. Aí vai você argumentar. Já teve reuniões do colegiado lá na minha escola de ir quase noite adentro, para chegar num consenso. (Shirley. Entrevista.)

A análise dos documentos oficiais nos mostrou que a trajetória do Colegiado foi marcada por várias mudanças quanto ao seu lugar e papel dentro da organização do trabalho escolar. Todavia, as leituras desse processo são distintas entre os sujeitos da educação.

A ex-Delegada de Ensino, por exemplo, avalia que

Houve uma retomada, mas houve mudanças significativas. Houve porque passou a ser dado um poder muito grande ao colegiado. Esse poder dado ao colegiado fez com que houvesse uma mudança estrutural dentro da escola, embora em muitos casos isso foi instrumento de discórdia, porque aqueles grupos que sempre formavam, esse grupos ficavam se digladiando em busca de benefício próprio, em detrimento do benefício coletivo. Agora em muitas outras escolas, que conseguiram se organizar melhor, houve um resultado muito significativo da interferência do colegiado. Nós tivemos escolas aqui em Uberlândia que, praticamente, elas eram comandadas pelo colegiados, pelos pais. Pai dominava mesmo, os pais dominavam a escola, dominam até hoje. (Ângela Maria. Entrevista.)

As avaliações de diretoras de escola também caminham na mesma direção. Eis o relato das diretoras Marilda e Miriam:

A partir de 92 para cá ele [o Colegiado] foi reativado. Ele existe desde a era Neidson. A proposta foi do Neidson, de ações colegiadas, mas foi dada mais ênfase, mais atribuições, competências, de 92 para cá. Na época do Neidson eu estava participando de um colegiado como mãe. Era um colegiado que estava iniciando, mas não tinha essa autonomia que tem hoje. Ele era muito mais direcionado para as ações que a própria direção propunha. [...] A gente mais respaldava do que decidia. E hoje ele tem muito mais poder de decisão, de opinar, de sugerir. (Marilda. Entrevista.)

[...] mas o Colegiado, como eu já falei, ele está mais fortalecido agora. Ele foi reativado com o Otávio Eliseo e com o Neidson, depois ele deu uma caída, agora ele fortaleceu de novo. Agora eu acho que o Colegiado está bem forte, bem seguro, bem participante. Eu acho poucos membros em relação ao número de alunos. Eu considero uma série de coisas, por exemplo: nossa escola tem doze membros, mais doze suplentes. Eu acho pouco doze pessoas, treze com a diretora, respondendo para uma escola de mil e tantos alunos. (Mirian. Entrevista.)

No entanto, entre os professores, as avaliações sobre o significado do Colegiado na organização escolar trilham outros caminhos. Para a professora Shirley, por exemplo:

O que a gente percebe é o seguinte: quando o Neidson deu essa autonomia para o colegiado. O Neidson veio com entusiasmo, dando autonomia para o colegiado mesmo. Naquela época o colegiado tinha uma certa autonomia, hoje ele não tem mais não. O colegiado hoje não tem autonomia mais não. O colegiado, eu costumo falar demais lá na escola, eu faço parte do colegiado mas o colegiado, hoje, sabe pra que ele serve? Só para aprovar as verbas que o governo manda, o que vai comprar, vai comprar isso, vai comprar aquilo, o que pode, o que não pode. O colegiado é um negócio assim, ele é um órgão para ficar vigiando o que o diretor faz. (Shirley. Entrevista.)

A experiência vivida pela professora Ângela Borges não foi muito diferente da professora Shirley:

Olha, a história do colegiado, eu acho que o governo faz uma propaganda que não existe. Quer dizer, propõe uma idéia que não existe. Hoje fala assim que em Minas a força é do colegiado, que a escola hoje é dirigida pelo colegiado. Recentemente nós tivemos uma experiência na nossa escola interessante nesse sentido. Em 79, logo assim depois de 79, da greve de 79, que a gente começou a batalhar pela democratização da escola, eleição para diretor, formação de colegiados, que não existia. Um dos resultados da greve foi a criação do colegiado. Então eu lembro que o pessoal ficou entusiasmado nesse primeiro momento. Isso dentro da escola

mesmo. O pessoal queria participar, brigava até para participar. À medida que a coisa foi funcionando, o que o Colegiado fazia? Praticamente nada. Porque o calendário já vinha pronto, você só tinha que aprovar. Se você quisesse fazer mudança não podia porque isso aqui não pode. Por exemplo, você quer ver o estudo da recuperação. Mudar. Não, já vinha proposto. Você quer discutir sobre Módulo II? Você tem só algumas alternativas que você pode discutir sobre Módulo II. Então quem foi participando do colegiado mais ativamente, que tinha aquela esperança que o Colegiado era uma força dentro escola, o pessoal foi saindo. Eu mesma nessa primeira etapa participava do Colegiado e a gente sentia assim que era mais boneco. Só de falar amém daquelas decisões que vêm. Pra falar que todo mundo estava participando, que a escola discutiu e participou. Que as ordens da Secretaria vinham de cima para baixo. Ai o Colegiado morreu. (Ângela Borges. Entrevista.)

Destarte, esses relatos dos profissionais da educação entrevistados no processo de desenvolvimeto deste estudo fornecem elementos que indicam que o Colegiado Escolar, na dinâmica das práticas sociais em educação, não cumpriu o papel anunciado nos diferentes documentos e resoluções emitidos pela SEE, ou seja, ser um instrumento para viabilização da *ação colegiada*.

Outro aspecto a ser considerado é quanto aos assuntos discutidos nas reuniões do colegiado. Por meio dos relatos que se seguem é possível demarcar quais eram os principais temas e questões analisadas naquelas reuniões. Como se observará, o campo de atuação e intervenção do colegiado no processo de trabalho da escola não ia muito além de aspectos referentes à prestação de contas e análise de aspectos relacionados com a rotina do processo educativo escolar, como, por exemplo, aprovação do calendário escolar, análise de grade curricular, reforma do prédio escolar e punição de alunos indisciplinados ou de professores que não *correspondessem* às expectativas da escola, mesmo porque, em certa medida, esses eram os limites que estavam definidos na própria legislação. Deixemos, pois, nossos profissionais falarem:

O que eu lembro, assim, geralmente os assuntos a serem tratados naquela época eram sobre verbas que chegavam, o que até hoje a gente faz. Mas geralmente o Colegiado só era reunido para prestar-se conta do que se fazia com o dinheiro. Hoje ele está mais evoluído. Hoje você joga os problemas da escola dentro do colegiado. Todos os problemas. Não só prestar conta, também prestar contas, mas os outros problemas, principalmente os outros, em termos de funcionários, dispensa, tudo que você tiver que tomar uma decisão você toma junto com o Colegiado. [...] Naquela época não, ele estava começando, eu acho que o processo, assim, não se entendia bem a função dele ainda, então ele ficava mais

para prestar conta. O que que se fez com a verba “X”, com a verba “Y” que chegou. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Nós discutimos todos os assuntos da escola: disciplina, nós já discutimos muito sobre disciplina. Sobre os problemas dos jovens hoje. Os pais que não estão dando conta dos meninos e estão deixando por conta da escola. A falta de responsabilidade dos pais em assumir os filhos na escola. Nós discutimos toda a parte financeira da escola. Inclusive mostramos o que a Secretaria está mandando em relação ao recurso. Nós prestamos contas para eles. Todo recurso financeiro que vem para a escola e até o dinheiro que entra na escola passa pelos pais. Eles votam se realmente concordam com a planilha que a escola fez. Se eles acham que a gente pode comprar. E a gente coloca para eles as necessidades também. Então a gente fala: “Eu estou recebendo tanto de dinheiro, as prioridades que nós estivemos discutindo são essas. essas e essas, então nós queremos saber de vocês, dentro desse dinheiro aqui, o que nós vamos priorizar. Olha, a nossa caixa d’água, nós estamos precisando pôr um filtro industrial, porque o cano aqui é de ferro, então a gente precisa de um filtro industrial. Vocês acham que precisa? Nós precisamos lavar as caixas d’água. Nós precisamos de comprar isso, isso...” Então a gente vai priorizando: “Com esse dinheiro o que a gente vai fazer? O que a gente vai comprar primeiro? Vai comprar isso, isso e se sobrar a gente compra isso”. A gente prioriza, também, em relação ao aluno: “Olha, para os meninos virem todos arrumadinhos, para maior segurança do aluno, nós precisamos dar algum uniforme para os meninos. Vocês concordam que a gente compre algumas camisetas para os meninos? – Ah, concordamos sim.” Porque está tendo muita droga, a camiseta identifica o aluno, mas os meninos todos não podem comprar. “Então vamos comprar tantas camisetas para dar para os meninos. Trezentas camisetas para os meninos menores ou mesmo aqueles que trabalham, à noite, porque o salário tem que ajudar em casa, então não sobra. Então a gente tem priorizado isso muito. [...] Até um professor que está dando problema nós levamos para o Colegiado. Aquele professor relapso a gente leva também. Então a gente divide os problemas com o Colegiado também, porque na hora que tiver que tomar alguma atitude está respaldado pelo Colegiado. Então a gente leva sim de natureza pedagógica. Ou um projeto que vai empreender. (Mirian. Entrevista.)

Tem muitas ações, por exemplo, uma das funções do colegiado é priorizar em que e como aplicar os recursos repassados pela Secretaria. Outras ações: aprovar prestações de contas. Quando vem um recurso que é para comprar livro, não adianta eu priorizar que eu não quero livro. Eu quero, por exemplo, uma válvula para banheiro, mas aquilo já vem pré-destinado para aquilo, eu não posso desviar para outro, desde que a prioridade seja aquela. Então às vezes é respaldar uma ação que já está proposta pela própria Secretaria. Mas, por outro lado, quando eu tenho uma verba que é para manutenção da escola, eu sei o que a escola precisa, eu levo para o colegiado: “Vamos priorizar em que nós vamos aplicar? Em que eu vou aplicar? As necessidades são essas: eu preciso de uma máquina para xerox porque a nossa não comporta mais; eu preciso reformar uma quadra porque os meninos estão pressionando.” Então o colegiado me ajuda a decidir em que e como aplicar esse recurso. Ações administrativas e pedagógicas. Por exemplo, nós temos, vamos na área pedagógica, um determinado professor não está correspondendo à expectativa da escola. É um professor..., isso já aconteceu em anos anteriores, mas, graças, há muito tempo nós não temos que repassar isso para o colegiado, mas nós já tivemos um momento aqui que em que o colegiado teve que nos ajudar a decidir o desligamento ou não desse profissional. Mas quando é que nós tivemos que levar isso para o colegiado? Quando as ações

daquele profissional não estão correspondendo: um professor que não tem compromisso, às vezes emocionalmente descontrolado, que está prejudicando o aluno, quando eu tenho pai que já veio aqui e que já fez o registro de várias reclamações, tudo registrado, nada verbal. Então a gente leva para o colegiado pra ver o que nós vamos fazer, como fazer. É o desligamento? É dar uma nova chance? Então o colegiado tem uma função extremamente importante. E, normalmente, se ele determina, é respeitado pelos outros professores. (Marilda. Entrevista.)

Esses últimos relatos indicam, também, que a ação dos colegiados, em muitos casos, ficava restrita a complementar ou referendar as decisões dos gestores escolares. Mesmo porque tais gestores, com frequência, utilizavam outros canais e mecanismos de consulta à comunidade escolar, como, por exemplo, questionários, “reuniões” na hora do recreio, entre outras. Isso fica claro no depoimento da ex-diretora de escola:

Olha, ele [o colegiado] vê tudo. Ele é deliberativo e consultivo em tudo. Só que o Colegiado, geralmente, ele só acata as decisões dos professores. Por exemplo, o calendário, foi definido pela Associação dos Diretores, para fazer um calendário unificado. Então a gente trouxe o calendário, aí os professores gostaram do calendário. Gostaram em termos, porque aumentaram os dias letivos, né. O que o Colegiado fez, só referendou. É um referendo, né. Porque como o Colegiado vai mudar um calendário que já foi discutido entre os professores, que já foi definido, a Associação fez uma proposta, os professores analisaram? A grade curricular também é a mesma coisa. O Colegiado tem que se pronunciar, calendário, grade, o estatuto do próprio colegiado, qualquer alteração no próprio regimento, o que não tem força de lei, né. Prestação de contas mensais, anuais, tudo. A presidência é do diretor, né. Assim, esses aspectos são pouco questionados. (Arlete. Entrevista.)

Um último elemento a ser levantado em relação ao colegiado escolar e seu lugar no contexto das relações de trabalho na escola refere-se ao posicionamento do movimento organizado dos profissionais da educação diante daquela instituição intra-escolar. Conforme esclarecimentos feitos em outros momentos deste estudo, para identificar como as questões referentes à gestão e organização dos processos de trabalho na escola eram discutidas pela UTE/Sind-UTE, num primeiro momento, recorreremos aos jornais publicados por aquela entidade.

A leitura desses documentos nos mostrou que a questão da formação, organização e funcionamento dos colegiados escolares não era objeto de

discussão daquela entidade sindical. No universo de todas as publicações pesquisadas, em nenhum momento esse aspecto da organização escolar foi objeto de análise ou reflexão em alguma nota ou artigo do jornal da UTE/Sind-UTE. A ex-diretora e atual supervisora, por exemplo, nos esclarece que “*Não, quem exigia um trabalho maior sobre o Colegiado, explicar mais sobre o Colegiado era a própria Secretaria*”. Nessa mesma direção a diretora Mirian nos informa que “*Aqui na escola eles [o sindicato] nunca vieram incentivar. Como eu te falei, eu acho que nesse ponto aí a UTE tem sido bastante ética de não interferir. Mas o professor consciente, ele mesmo se dispõe. Eu tenho professores aqui muito conscientes.*”

De acordo com esse último depoimento, parece que havia um certo entendimento entre alguns profissionais da educação de que, realmente, não cabia ao sindicato *interferir* em assuntos concernentes à gestão e funcionamento da escola. Isso seria *antiético*. Esse tipo de leitura da atuação sindical aparece, também, no relato da professora Zulma: “*A UTE com relação ao Colegiado ela não atuava. A UTE faz parte de um sindicato, é defender os interesses de uma categoria. Na parte pedagógica não, é só a parte de salário*”.

O fato de a entidade sindical representativa dos profissionais da educação em Minas Gerais não manter em sua agenda de discussão e mobilização as questões referentes à organização dos colegiados escolares era analisada, também, sob uma outra perspectiva. Como nos esclarece a professora Ângela, um dado importante a ser considerado é que a UTE/Sind-UTE não *acreditava* nessa instituição intra-escolar, um verdadeiro canal de participação da comunidade escolar no processo de democratização da escola.

Eu acho que nem a própria UTE, também, estava acreditando mais no Colegiado. Pra essa agora... toda essa preparação... pelo menos eu não vi uma discussão mais séria do Colegiado, nessas últimas, essa última diretoria não tem levado muito a sério não, propondo para a escola. (Ângela Borges. Entrevista.)

Apesar desse *desacreditar* nos colegiados escolares, a postura da UTE/Sind-UTE, enquanto entidade sindical, não era de indiferença em relação às denúncias de manipulação ou de decisões que tivessem sido tomadas pelo

colegiado de determinada escola em função de interesses ou perseguição pessoal a um professor ou aluno. Isso é o que nos indicam os depoimentos da diretora Marilda e da professora Shirley:

Eu não tive problema em relação às decisões tomadas pelo colegiado e que tenham entrado em conflito com os ideais do sindicato. O sindicato tem respeitado muito as ações das escolas. A não ser quando eles percebem que houve alguma manipulação. Eles até atuam e atuaram até bem para ver se aquela decisão foi uma ação colegiada. (Marilda. Entrevista.)

Não, teve resistência sim, teve resistência sim, teve discussão. Porque [o colegiado] é um órgão que é dentro da escola. Acontece que quem é militante, quem participa das lutas da categoria sabe muito bem que existe colegiado manipulado, que era manipulado. Então isso não foi muito... Então chegavam, chegavam e chegam até o sindicato as denúncias de professor que é assim..., dentro da sua escola, que ele é julgado pelo colegiado. Mas o sindicato também não consegue derrubar isso não, o sindicato vai, procura conversar com o diretor, mas se você for lá no sindicato tem muita denúncia sobre o colegiado. Colegiado que é manipulado, que persegue o professor, que faz aquele terrorismo com o professor. (Shirley. Entrevista.)

A composição do quadro de pessoal, bem como a organização do trabalho na escola eram outras questões tratadas de forma recorrente pelos gestores da educação em vários documentos e atos normativos emanados da SEE de Minas. Detenhamo-nos, pois, sobre essa questão.

2.2 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E QUADRO DE PESSOAL DAS ESCOLAS

O relato de alguns dos profissionais entrevistados nos informa como se configurava o processo de composição do quadro de pessoal das escolas até o final da década de 70 e primeiros anos da década seguinte. Por exemplo, vejamos como foi o início da carreira da diretora Maria de Fátima:

Olha, quando eu comecei a trabalhar, em 1974, eu fui na diretora, conversei com ela, falei que precisava de trabalhar, que eu era professora, e arrumei uma vaga para mim dar aula. E assim foi sempre, nessa época. E se você não desempenhasse um trabalho bom no outro ano você não ficava. [...] Mas tinha esse processo, você tinha que trabalhar muito bem, o diretor tinha que gostar muito de você, para que no outro ano você pudesse ter as suas aulas. A decisão disso era só na mão do diretor. Ele que escolhia a pessoa com quem trabalhava. (Maria de Fátima. Entrevista.)

A diretora Marilda também viveu uma experiência similar:

Você me fez voltar lá nos meus primeiros tempos de professora. Antigamente chamava-se. Falava assim: “Fulana é competente...” Então o diretor podia escolher. Então a pessoa escolhia: “Eu quero Fulana...” A gente ouvia falar que tinha até um certo protecionismo: “Ah, Fulana é irmã de Cicrana, então nós vamos colocá-la como professora”. Ou filha da diretora. Então houve esse momento tempos atrás. Há muitos anos atrás. Então era assim: chamava-se. (Marilda. Entrevista.)

Como se observa, até o início dos anos 80 prevaleciam, no processo de convocação de pessoal para o magistério, critérios totalmente subjetivos e definidos, fundamentalmente, pelo diretor da escola. A professora Ângela Borges lembra que, segundo a avaliação de alguns professores, a escola fora transformada em um *feudo*, que tinha na diretora seu *senhor feudal*:

Porque tinha até uma professora que falava assim: “A diretora se sente a dona do feudo”. O feudo era a escola. Então ela quer para escola, ela vai contratar parente, amigo ... Então ela quem contratava. Mesmo que [tivesse], eu não me lembro se tinha alguma legislação, alguma regulamentação para o contrato, os professores ignoravam isso. O que é outra coisa muito séria nossa, a gente não sabia nada de legislação... (Ângela. Entrevista.)

Realmente, já a partir de 1977, por meio do Estatuto do Magistério (Lei 7.109/77) foram delineados alguns critérios que deveriam ser observados na composição do quadro de pessoal das escolas estaduais. Entretanto, segundo os relatos, tais princípios, além de não serem seguidos pelos gestores escolares, também não eram do conhecimento da maioria dos profissionais da educação.

Através dos jornais da UTE/Sind-UTE constata-se, também, que algumas questões referentes ao quadro de pessoal das escolas, bem como aquelas relacionadas com a situação funcional dos servidores estavam no centro das lutas e reivindicações já nas primeiras greves do movimento sindical docente, em 1979. Por exemplo, a reivindicação de que o ingresso no serviço público se desse por meio de concurso público permeou todo o período em estudo (1983-1994). Reivindicava-se que todo ano houvesse concurso para contratação de novos professores e demais trabalhadores da educação. Do mesmo modo, era recorrente a reivindicação para que se cumprisse a lei no que se referia ao direito de promoção funcional devida a titulação obtida pelo servidor. Ao mesmo tempo, especialmente no período anterior à promulgação da nova constituição estadual, uma das principais reivindicações nas campanhas salariais era pela efetivação, após dois anos de serviço público, dos servidores que se encontravam em regime de *convocação*.

Todavia, apesar de aspectos referentes à composição do quadro de pessoal e situação funcional serem centrais nas lutas e reivindicações encaminhadas pela UTE/Sind-UTE, entre 1985 e 1994 não foi possível encontrar no jornal da entidade uma discussão maior sobre esses assuntos. Somente na seção reservada ao Departamento Jurídico (DJ) da entidade notava-se maior frequência no tratamento desses temas.

No campo legal-normativo, o período de governo de Tancredo Neves/Hélio Garcia trouxe importantes mudanças no processo de composição do

quadro de pessoal das escolas. Nessa época foram editados vários instrumentos legais – resoluções, portarias, leis – que passaram a regulamentar o processo de convocação de pessoal. Entre 1983 e 1986, anualmente, a SEE-MG editava resoluções que regulamentavam o processo de convocação de pessoal. Tanto nas resoluções que tratavam das normas para composição do quadro de pessoal das escolas estaduais, quanto no Estatuto do Magistério, os primeiros critérios a serem observados na convocação de professores eram: a) candidatos classificados em concurso para a localidade; b) candidatos classificados em concurso para outra localidade. Em seguida deveriam ser consideradas a formação e a habilitação dos candidatos.

Persistindo a existência de candidatos que preenchessem esses quesitos básicos e que atendessem às demais exigências, o tempo de exercício no magistério público estadual era tomado como critério de desempate, observando a seguinte ordem de prioridade: a) maior tempo na regência de turma ou no respectivo conteúdo curricular, b) maior tempo de exercício em outra função. Mantendo-se, ainda, uma situação de empate, seria classificado o candidato com *idade maior*. Ora, como essa situação de *empate* era recorrente, o fator *tempo de serviço* acabava se constituindo no principal quesito no processo de convocação/designação de professor na unidade escolar.

Complementarmente às resoluções já publicadas, em 1986 o governo estadual criou e institucionalizou o Certificado de Avaliação de Títulos (CAT), por meio da Resolução SEE nº 5.942, de 17 de julho daquele ano. O CAT tinha por finalidade:

- sistematizar a avaliação de títulos de candidatos à convocação;
- racionalizar o processamento da classificação dos candidatos à convocação;
- garantir a uniformidade na aplicação de normas e procedimentos no processo de convocação;
- simplificar a concessão das autorizações aos candidatos não habilitados para lecionar em escola estadual.

Mas além desses objetivos, a criação do CAT possibilitou a descentralização no processo da convocação de pessoal para as unidades escolares, anteriormente centralizado nas Delegacias Regionais de Ensino. Na

nova sistemática definida pela Resolução SEE n° 5.942/86 esse processo passou a obedecer aos seguintes passos:

- I - credenciamento do candidato à convocação, mediante expedição, pela Delegacia Regional de Ensino, de Certificado de Avaliação de Títulos - CAT;*
- II - apresentação do candidato, portador do Certificado de Avaliação de Títulos, nas escolas estaduais para pleitear a convocação;*
- III - classificação dos candidatos, pelo Diretor ou Coordenador da escola estadual;*
- IV - convocação do candidato, pelo Diretor ou Coordenador da escola estadual, para suprir a necessidade real de substituição ou de provimento temporário de vaga, obedecida a ordem de classificação dos candidatos.*

Os interessados em obter o CAT, além de atender aos requisitos previstos na legislação sobre o assunto, deveriam requerer seu certificado junto ao Diretor de uma DRE. Os critérios e instrumentos que deveriam ser utilizados e preenchidos na emissão do CAT também estavam definidos na legislação que tratava do assunto. De posse desse documento, caberia aos candidatos se apresentar às escolas onde houvesse vagas a serem preenchidas no seu quadro de pessoal.

A Lei n° 9.381/86, o Decreto n° 26.515/87 e a Resolução SEE n° 5.995/87 foram editados nos últimos meses do Governo Tancredo Neves/Hélio Garcia⁴. Esse conjunto de instrumentos legais pretendia criar uma base jurídica que garantisse melhor organização do trabalho escolar, principalmente no que se refere ao quadro de pessoal das unidades escolares. Esses novos atos normativos, no entanto, no que concerne aos critérios para convocação de pessoal para composição do quadro de pessoal das escolas, não alteraram os parâmetros que vinham sendo determinados nas resoluções publicadas nos anos precedentes

Por outro lado, apreende-se outrossim que havia uma preocupação em pensar a organização do quadro de pessoal a partir de uma compreensão mais ampla e global do processo educativo escolar, envolvendo os vários setores e atividades do trabalho pedagógico. Nesses três instrumentos legais foram regulamentados vários assuntos relacionados com a organização do trabalho

⁴ A Lei n° 9.381 foi aprovada em 18 de dezembro de 1986. O Decreto n° 26.515 é de 13 de janeiro de 1987 e a Resolução SEE n° 5.995 foi baixada em 23 de janeiro de 1987.

escolar, como, por exemplo, duração da jornada de trabalho, quantificação de pessoal, criação de escolas, cargos e funções existentes na escola (magistério, especialistas em educação, secretário e tesoureiro escolar, etc.), formas de provimento desses cargos, além dos critérios e procedimentos a serem observados na composição do quadro de pessoal das unidades escolares, distribuição de aulas e montagem do horário de aulas.

Todavia, ainda que se reconheçam essas importantes características da nova legislação sobre composição do quadro de pessoal das escolas, a realização prática do que estava previsto na letra da nova lei dependeria das ações a serem implementadas pela equipe do novo governo que assumiria em março de 1987. A continuidade ao trabalho iniciado pelo governo Tancredo Neves/Hélio Garcia dependeria das ações a serem implementadas pelo governador eleito para o quadriênio 1987-1991.

Essa continuidade, no entanto, não ocorreu. Pelo contrário, as primeiras medidas adotadas pelo governo de Newton Cardoso suspendendo a contratação de pessoal, inclusive a renovação do contrato daqueles que se encontravam em regime de convocação, provocou um enorme caos na organização do quadro de pessoal das escolas estaduais. Isso porque cerca de 60% dos trabalhadores que atuavam nas escolas encontravam-se na situação funcional de *servidor convocado*.

Em decorrência da pressão de diferentes segmentos da área da educação, no final do ano de 1987 e início de 1988, algumas medidas começaram a ser adotadas pelo governo estadual no sentido de superar os impasses e caos relacionados à contratação de pessoal. Tanto a ação de entidades de classe dos profissionais da educação, quanto de diretores de delegacias de ensino, de unidades escolares, além da pressão de pais e políticos contribuíram para que o governo editasse alguns decretos e resoluções autorizando a contratação de pessoal.

Entre os meses de novembro de 1987 e fevereiro de 1988 o governo editou vários decretos tratando da *convocação de pessoal* para as unidades estaduais de ensino. O Decreto nº 27.513, de 10 de novembro de 1987, abria a

possibilidade de *convocação de pessoal* em duas situações: para substituição em alguns casos específicos (licença para tratamento de saúde, licença gestante, licença sem ônus para tratar de assunto particular, adjunção ou disposição e férias prêmio) e para cargo vago (decorrente de morte ou aposentadoria do titular). No entanto, logo em janeiro do ano seguinte, no dia 22, foi editado o Decreto nº 27.826, em que se determinava, novamente, a proibição de convocação de pessoal e previa que qualquer convocação estaria sujeita à verificação prévia, por parte da Secretaria de Estado da Educação, da *observância dos critérios de racionalização de pessoal na localidade onde se verificou a vaga e [...] de autorização do Governador do estado*.

Em 12 de fevereiro de 1988, por meio do Decreto nº 27.868, o governo do estado publicou novas medidas de racionalização do quadro de pessoal nas escolas estaduais. Esse decreto estabelecia que, até que fosse autorizada a convocação de pessoal, a escola deveria funcionar com o diretor (ou coordenador) de escola e com os ocupantes de cargos efetivos. As funções de vice-diretor, acompanhamento musical, atividades artísticas somente seriam atribuídas ao professor efetivo após o atendimento pleno das aulas de todos os conteúdos curriculares. Além disso, se surgisse alguma vaga ou necessidade de substituição, quem estivesse em algumas dessas funções deveria assumir as aulas que ficassem em aberto. Determinava, ainda, que os cargos vagos e substituições deveriam ser supridos pelo professor efetivo, até o limite de 36 horas. Regentes de ensino e especialistas em educação excedentes teriam sua mudança de lotação *ex-officio*.

A partir da edição desse decreto, o governo voltou atrás nas medidas adotadas pelo Decreto anterior e ficou vedada a concessão de férias-prêmio, licença para tratar de interesse particular ou qualquer modalidade de afastamento, até que fosse autorizada a convocação do substituto. Tal proibição não se aplicaria naqueles casos em que o afastamento tivesse sido *expressamente* autorizado pelo Governador do estado. Do mesmo modo, a juízo do Governador do estado, poderia ser concedida *autorização especial para freqüência a curso de interesse do sistema educacional* ou, ainda, poderia ser prorrogada a adjunção de

ocupante de cargo do magistério junto às entidades que ministravam educação especial. Assim como em outros atos normativos que tratavam de quadro de pessoal, também no Decreto nº 27.868/88, a *convocação de pessoal* só poderia ocorrer após se esgotarem todas as formas de aproveitamento dos efetivos⁵.

Por fim, esse decreto previa a realização de uma auditoria nas escolas para apurar o número de servidores lotados e em exercício. Se fossem constatadas irregularidades, os professores *convocados* seriam imediatamente dispensados, as turmas seriam fundidas e seria aberto um inquérito ou processo administrativo para punição dos responsáveis. Essa medida, na verdade, visava coibir iniciativas que vinham sendo tomadas por vários diretores de escolas, no intuito de viabilizar um quadro de pessoal compatível com as necessidades da escola.

A entrada em vigor desse decreto, juntamente com a resolução que o regulamentava (Resolução SEE nº 6.409, de 25 de fevereiro de 1988), gerou um caos ainda maior nas escolas estaduais. Apesar de ter sido negociado o adiamento por algumas semanas para a aplicação das medidas previstas naqueles atos normativos, o rigor com que foram aplicados fez com que não restassem profissionais disponíveis para funções como vice-direção, especialista em educação, substituição eventual.

Ainda no contexto da medidas racionalizadoras do governo estadual, foi aprovada em 14 de junho de 1988 a Lei nº 9.592. Essa lei abria a possibilidade de o ocupante de cargo do Quadro Permanente originário do Quadro de Magistério retornar ao seu quadro de origem, mantendo os direitos e vantagens, desde que o requerimento de retorno fosse protocolado no prazo de 45 dias após a publicação da lei⁶.

Milhares de servidores (cerca de 9.000) fizeram a opção para retornar ao Quadro de Magistério. Essa situação fez com que em muitas escolas o número

⁵ Na Resolução SEE nº 6.396/87, de 17 de dezembro de 1987, estavam previstas as seguintes alternativas quanto ao aproveitamento dos efetivos: reorganização de turmas, remanejamento do excedente, complementação de carga horária do efetivo, distribuição de aulas facultativas aos efetivos e aproveitamento do professor para substituições eventuais para suprir as turmas/aulas em aberto.

⁶ A Lei nº 9.592, de 14 de junho de 1988, foi regulamentada pelo Decreto nº 28.255, de 21 de junho de 1988. Os prazos fixados nesse decreto foram prorrogados pelo Decreto nº 29.195, de 16 de janeiro de 1989.

de vagas fosse inferior ao número de optantes. Nesses casos, a ordem de prioridade a ser observada era a seguinte: 1) o funcionário que contasse com mais tempo de serviço público estadual; 2) o funcionário mais idoso. Com isso, muitos professores e especialistas em educação que estavam na situação funcional de *convocados* perderam seu emprego.

Outrossim, observa-se que o fator *tempo de serviço*, que havia sido utilizado como critério de desempate pelo governo anterior nas resoluções que tratavam da composição e organização do quadro de pessoal das escolas, continuou presente em vários decretos e resoluções editadas pelo Governo Newton Cardoso e suas medidas *racionalizadoras e modernizadoras*.

Com o Decreto nº 30.886, de 25 de janeiro de 1990, o governo baixou novas normas referentes ao quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino. Todavia, os aspectos regulamentados apenas corroboravam os demais instrumentos legais já editados anteriormente. A grande novidade desse Decreto consistiu no fato de diminuir o número de funções e cargos previstos na Lei 9.381/86, que havia sido editada no final do governo anterior. Além de diminuir o número de cargos nas escolas, ele eliminou algumas funções, como, por exemplo, o professor para substituição eventual nas quatro primeiras séries do 1º grau e o coordenador de ensino nas últimas do 1º grau e nas disciplinas do núcleo comum do 2º grau. Esse tipo de coordenação continuou existindo somente para as disciplinas específicas dos cursos de formação profissional.

A diretora Mirian lembra bem desse período e das dificuldades enfrentadas na composição do quadro de pessoal das escolas:

Todos os convocados saíram da escola. Tinha gente que tinha 10 anos que trabalhava de contrato. Perdeu, perdeu o contrato. Professor que não era concursado, não tinha concurso, perdeu. Aí, de repente, você que era professor de Português completava o cargo com Educação Artística. Você completava um cargo com matérias afins. Não tinha os convocados. Foi terrível. Foi terrível. Às vezes a gente até questiona isso daí, sabe. Houve colegas nossos que não retornaram mais para a educação. (Mirian. Entrevista.)

Por sua vez, a proibição de contratação de pessoal determinada nos vários atos normativos publicados entre 1987 e 1991 fez com que vários diretores

de Delegacias Regionais de Ensino e de unidades escolares criassem formas alternativas de 'contratação' de pessoal. Gentilini (1993, p.231) relata que,

impedidas de planejar a renovação de matrícula para o ano letivo que se aproximava, devido às incertezas quanto ao quadro de pessoal com que poderiam contar, as direções das unidades escolares passam a se valer de medidas improvisadas e irregulares como a contratação de pessoal docente 'por fora', pagos com recursos da caixa escolar ou a colocação de secretários, auxiliares de secretaria, serventes escolares para suprirem as aulas que não eram ministradas. Em muitos casos, a convocação era feita à revelia do decreto governamental e sem a garantia de pagamento por parte da Secretaria da Fazenda, num esforço para concluir o ano letivo dentro de um "mínimo de normalidade".

Como se observa, não havia nenhuma preocupação ou compromisso do novo governo em dar continuidade às políticas públicas que vinham sendo implementadas pelo governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, principalmente na área da educação. A legislação baixada nos últimos meses daquele governo (Lei nº 9.381/86 e Decreto nº 26.515/87), que visava assegurar uma composição do quadro de pessoal das unidades escolares em consonância com as exigências pedagógicas do trabalho escolar, foi, simplesmente, esquecida. Nenhuma medida foi adotada no sentido de se implementar o que estava previsto naquela legislação.

Durante o período de governo de Newton Cardoso os trabalhadores em educação que se encontravam na situação funcional de *convocados/designados* se defrontaram com graves problemas, uma vez que não tinham direito à estabilidade no cargo e/ou emprego e seu contrato de trabalho se configurava como um contrato apenas temporário. Além disso, vários direitos e vantagens conquistados pelos servidores efetivos nem sempre eram estendidos àqueles que se encontravam em regime de convocação/designação. Dentro desse quadro, em momentos de greve ou diante de medidas adotadas pelos diferentes governos no intuito de conseguir o *enxugamento da máquina administrativa*, os servidores convocados/designados eram os primeiros atingidos, uma vez que sua situação funcional era jurídica e politicamente mais vulnerável.

Adentrando as páginas dos jornais publicados pela UTE/Sind-UTE, constata-se que nesse período a questão abordada com mais freqüência na seção

reservada ao Departamento Jurídico (DJ) daquela entidade dizia respeito à situação funcional dos *convocados/designados*.

O DJ sempre emitia notas de esclarecimento quanto a possíveis dúvidas sobre os direitos dos professores nessa situação funcional. Entre 1987 e 1990 várias dessas notas procuravam instrumentalizar os professores sobre como proceder diante das *medidas racionalizadoras* do governo de Newton Cardoso. Alertava-se para a inconstitucionalidade de muitas daquelas medidas e informava-se que aqueles que fossem lesados em seus direitos encontrariam na UTE/Sind-UTE o respaldo jurídico para lutar por aquilo que lhes fora usurpado. Em algumas dessas matérias se analisava, também, a dimensão política daquelas medidas e suas conseqüências para o funcionamento da escola. A análise do Decreto nº 27.444/87, por exemplo, denunciava:

Via decreto - nº 27.444 , de 13/10/87 - o governador Newton Cardoso proibiu que sejam feitas novas convocações em todo o estado, abrindo-se exceção para aquelas que forem autorizadas pessoalmente por ele. [...]

Além de desestruturar completamente as escolas neste final de ano - pois todos sabemos que o número de efetivos não supre as necessidades das escolas -, estas decisões do governo trazem o desemprego e significam uma flagrante centralização. Além de viverem em completa insegurança do ponto de vista trabalhista, os convocados agora estão à mercê dos interesses políticos do governador. (UTE INFORMA n. 20, nov. 1987, p.8)

Nessa mesma direção, a avaliação da política de pessoal implementada por Newton Cardoso na área da educação era feita nos seguintes termos:

A precária situação da Escola Pública mineira não é meramente obra do acaso. Ela é conseqüência de uma política deliberada há três anos atrás pelo atual governador Newton Cardoso e seguida complacentemente pela grande maioria das prefeituras dos municípios do estado. [...] A conseqüência disto tudo é que temos cerca de metade das escolas do estado, uma média de 3 mil, sem a mínima condição de funcionamento. Faltam setecentas mil carteiras escolares, 500 prédios estão em ruínas, em outros falta telhado, instalação de água e esgoto, colocando em risco a saúde das crianças. Equipamentos estão abandonados sem reparo, material esportivo inexistente, quadras de esportes em completo estado de depredação e assim por diante. (UTE INFORMA n. 32, mar./abr. 1990, p. 11)

Em síntese, diante das medidas racionalizadoras adotadas pelo governo estadual durante a gestão de Newton Cardoso, o DJ da UTE procurou manter os profissionais sempre informados sobre como agir na defesa de seus direitos nas questões relacionadas com o quadro de pessoal das escolas. Nesse sentido, havia notas discutindo, por exemplo, os aspectos legais e trabalhistas da reforma administrativa implementada pelo governo. Outro exemplo são os esclarecimentos feitos em função dos problemas decorrentes da fusão e desmembramento de turmas e suas implicações na lotação e remanejamento do pessoal nas unidades escolares. Esclarecimentos sobre regime de trabalho e estabilidade do servidor também eram sistematicamente realizados por aquele DJ, uma vez que tais questões estavam diretamente relacionadas com o problema da situação funcional dos profissionais em regime de convocação/designação.

Uma primeira análise do conjunto de medidas legais referentes ao quadro de pessoal da rede estadual de ensino implementadas no período de março de 1987 a janeiro de 1991 evidencia, mais uma vez, que a reforma administrativa de caráter modernizador, propagada pelo governo estadual, tinha como alvo principal a contenção de gastos com o funcionalismo público. A preocupação central que permeava tais medidas era de natureza essencialmente financeira - reduzir os custos, eliminar gastos, diminuir o peso da folha de pagamento com os servidores públicos do estado de Minas Gerais. Isso explica o caráter excessivamente centralizador e restritivo que a política de pessoal adquiriu naquele governo. Dentro da lógica racionalizadora e modernizante da reforma administrativa de Newton Cardoso, as escolas deveriam manter em seu quadro de pessoal o número mínimo de servidores, dentro do limite do estritamente necessário ao atendimento das atividades básicas da escola: transmissão dos conteúdos escolares e conservação de suas dependências físicas.

Destarte, se por um lado as escolas foram obrigadas a trabalhar com um quadro de pessoal ajustado ao limite do estritamente necessário ao atendimento de suas atividades básicas, por outro lado esse processo levou a um aprofundamento da exploração da força de trabalho dos profissionais da educação, fosse por meio da ampliação da carga horária de trabalho de muitos, fosse por

meio das transferências e remanejamentos feitos ex-officio, ou ainda através da negação de direitos já conquistados pelos trabalhadores da educação como licenças, férias-prêmio, entre outros.

Outra discussão que tinha lugar somente em notas do Departamento Jurídico era o problema da carga horária de trabalho do professor e os critérios para distribuição de aulas que deveriam ser adotados pelas escolas. No primeiro caso, a entidade questionava a medida adotada pelo governo do estado por meio da qual a carga horária do professor de 18 horas semanais deixava de ser fixa e passava a ser uma carga variável de 5 até 36 horas. Com essa medida um mesmo professor poderia acumular um número maior de aulas e, desse modo, aumentar seus rendimentos. No entanto, a entidade alertava para o real objetivo de tal medida:

O segundo item é a alteração da carga horária fixa de 18 horas semanais para uma carga variável de 5 até 36 horas. Longe de querer permitir o aumento salarial dos professores, o objetivo principal dessa medida é o estímulo ao aumento da carga horária, que teria como consequência direta a sobrecarga de trabalho, o que leva tanto ao fim dos concursos como ao desemprego em massa para os convocados. (UTE INFORMA n. 14, nov. 1986, p.8)

A política adotada era a política do pleno emprego, da eliminação de qualquer tempo livre, de qualquer porosidade da jornada de trabalho. Como afirma Maria Aparecida Silva (1994, p. 238,241),

Isso significa, em outras palavras, obrigar os trabalhadores do ensino a trabalhar mais tempo (seja prolongando a jornada de trabalho, seja acelerando a sua execução), com os mesmos meios de produção e obedecendo ao mesmo sistema de trabalho. É um quadro de estagnação tecnológica característico da mais-valia absoluta. [...] Quando uns decretam o fim do fordismo e outros afirmam que “o fordismo está vivo no Brasil”, não há como discordar do segundo grupo, ao constatar que um dos seus princípios básicos penetra agudamente a organização do trabalho na Educação - a não “porosidade” da jornada de trabalho - ou seja, a inexistência de pausas de espera na produção. Os professores têm que completar plenamente sua carga horária. Se não houver aulas da sua disciplina, eles podem dar aulas de qualquer outra disciplina ou área de estudo, podendo chegar a lecionar 3, 4 ou 5 disciplinas diferentes. Se não houver aula na sua escola, completará sua carga em outra localidade, o que implicará consumo de tempo para o deslocamento do professor, além de ajustamento ao horário da outra escola. O que importa é não ficar com o horário vago (correspondente à pausa de espera na produção). Se de todo não houver aulas das disciplinas ou áreas de estudo, deve realizar qualquer atividade.

Depreende-se, pois, que nas medidas adotadas pelo governo Newton Cardoso, não havia uma preocupação em explicitar um projeto político-pedagógico mais abrangente para o sistema estadual de ensino. Ao contrário do que ocorrera no governo anterior, em que, mesmo no tratamento de questões referentes à composição do quadro de pessoal, várias medidas foram implementadas em nome de uma preocupação com os aspectos pedagógicos da organização escolar, nesse governo tal preocupação foi colocada em um plano secundário. Essa não explicitação daquele projeto, no entanto, não significou a ausência de diretrizes para a organização e funcionamento da escola. Na verdade, essa escola passou a ser pensada em bases meramente economicistas, dentro do espírito das medidas racionalizadoras adotadas pelo governo estadual. Em nome da racionalização administrativa criou-se uma situação de total irracionalidade na gestão dos processos de trabalho na escola e na organização didático-pedagógica das unidades escolares.

O governo que assumiu em 15 de março de 1991, num primeiro momento, no que se refere à composição do quadro de pessoal das escolas, não fez grandes mudanças no quadro institucional herdado dos governos anteriores. Para o ano letivo de 1991 as unidades escolares tiveram que se organizar com base no aparato legal deixado pelo Governo Newton Cardoso. Mas em 23 de janeiro de 1992 foi publicado o Decreto nº 33.336, que revogou todos os decretos dos dois últimos governos que tratavam dessa questão⁷.

Esse novo Decreto estabeleceu que a composição do quadro de pessoal das unidades de ensino da rede estadual deveria voltar a obedecer à quantidade numérica prevista na Lei nº 9.381/86. Com essa medida, os gestores da educação, por um lado, conseguiram solucionar alguns problemas quantitativos referentes ao quadro de pessoal das escolas. Mas, por outro lado, esse Decreto, assim como os demais instrumentos legais dele decorrentes, continuaram fundamentados nos mesmos princípios e critérios presentes na

⁷ Os decretos revogados foram: 27.513/87; 27.826/88; 27.827/88; 27.868/88; 27.117/88; 30.886/90; 31.374/90 e 32.099/90.

legislação dos governos anteriores. Com efeito, os critérios para distribuição de aulas e aproveitamento do professor, as condições para que o professor designado pudesse continuar com as aulas assumidas no ano anterior, os critérios e procedimentos para designação para a função pública na área da educação não sofreram alterações substanciais com os novos atos normativos editados. A preocupação em eliminar qualquer porosidade da jornada de trabalho, a política do pleno emprego continuavam presentes.

Ao se definir que o quadro de pessoal deveria observar os limites previstos na Lei nº 9.381/86, o governo reativou alguns cargos e funções que tinham sido, praticamente, inviabilizados pelas medidas adotadas na gestão de Newton Cardoso. Foi o caso, por exemplo, dos especialistas em educação, que voltaram a ser contratados para atuar nas suas respectivas funções. Também a função de vice-diretor de escola foi reabilitada. Do mesmo modo as escolas voltaram a contar com o professor para substituição eventual, o bibliotecário, auxiliares de secretaria e serventes em número compatível com suas necessidades. As licenças especiais previstas no Estatuto do Magistério, assim como o exercício das férias-prêmio voltaram a ser autorizadas.

Por sua vez, a figura do servidor designado foi-se *consolidando* na organização do quadro de pessoal das unidades escolares. O servidor designado adquiriu uma *relativa*, ainda que precária, *estabilidade de emprego*. Por exemplo, de acordo com a Resolução SEE nº6.944/92 (art. 22): *o servidor designado em caráter de substituição será mantido quando ocorrer prorrogação de afastamento do substituído*, sendo esta continuidade condicionada, ainda, a uma avaliação de seu desempenho. Esse mesmo princípio se aplicava nos casos em que a designação tivesse sido em decorrência da existência de *cargo vago*. Ora, como o governo do estado não abria concurso para a área da educação, a possibilidade de o servidor designado ser mantido no cargo no ano seguinte era muito grande. Além disso, os servidores nessa situação funcional conquistaram direitos que muito se aproximavam daqueles já conquistados pelo *servidor efetivo*. Foi o caso, por exemplo, de a legislação permitir que o servidor

designado pudesse ser indicado pelo diretor da escola para a função de vice-diretor, ainda que a prioridade fosse para o servidor efetivo ou estável.

Como evidenciamos em outros momentos do presente estudo, no segundo período de governo de Hélio Garcia, o colegiado escolar teve sua participação ampliada em algumas questões concernentes à organização do quadro de pessoal das escolas. Isso fica mais claro, especialmente, quando se trata da definição de critérios para designação de professor, avaliação de desempenho dos professores, atribuição de aulas e dispensa de professor que tivesse assumido aulas em caráter facultativo.

No que tange aos critérios para designação de professor, passou a ser da competência do colegiado complementar os critérios já previstos nos instrumentos legais sem, é claro, ferir tais instrumentos. Com isso, embora houvesse pequenas diferenças entre os critérios utilizados pelas unidades escolares, em muitas delas prevalecia como critério complementar para seleção dos professores o fato de o profissional já ter *passado* pela escola, com um desempenho avaliado favoravelmente.

A professora Shirley, por exemplo, nos conta o seguinte:

Na minha escola o colegiado é que traça os critérios. Primeiro, primeira coisa, tanto que nós reunimos antes, nós reunimos em janeiro. Ai não foi só o colegiado. Foi o colegiado e todos os professores da escola. Então qual era o primeiro critério: quem passou pela escola no conteúdo. Por exemplo, você vai lá pegar aula de matemática. Você é professor de matemática. Então qual o primeiro critério do colegiado: passou pela escola no conteúdo. Segundo critério: seu diploma, seu registro [profissional]. (Shirley. Entrevista.)

O processo de designação na escola onde trabalhava a diretora Mirian não era muito diferente:

A gente estuda a resolução com ele [o colegiado]. Com o conhecimento da resolução e não ferindo a resolução, ele cria os critérios. Por exemplo, a resolução lá fala que primeiro tem que ser o concursado, depois do concursado vem quem tem maior tempo no estado. Ai o Colegiado, esse Colegiado ele pode falar assim: "Então vamos priorizar, depois que obedecer a Resolução, quem passou pela escola com um bom desempenho". Porque nós temos uma avaliação de desempenho. Então: quem passou pela escola com um bom desempenho, senão fica muito aberto. Nós trabalhamos com esses critérios. Por exemplo, quem passou pela escola com um bom desempenho, porque se você não teve um bom desempenho eu tenho sua ficha na sua pasta, então você não vai ser convocado. Eu

tenho liberdade, o Colegiado tem liberdade de falar: “Não, nós não queremos você aqui, você não trabalhou direito”. (Mirian. **Entrevista.**)

E assim acontecia na maioria das escolas onde atuavam os profissionais entrevistados. *Tempo de serviço e atuação na unidade escolar* se contituíram, portanto, em critérios fundamentais no processo de organização do quadro de pessoal das escolas. Por conseguinte, esses mesmos critérios tinham um peso grande no processo de distribuição de aulas.

Em todos os instrumentos normativos que tratavam da distribuição de aulas, entre 1983 e 1994, o princípio geral era que essa distribuição fosse feita de forma equitativa. No entanto, nos critérios de desempate novamente o fator tempo de serviço era aquele que deveria ter maior peso. Vejamos, por exemplo, o que estabelece o Decreto nº 26.515/87, de 13 de janeiro de 1987, em seu artigo 54:

A distribuição de aulas em caráter facultativo dar-se-á equitativamente entre os professores que as aceitem.

§ 1º - Quando não for possível, por exigência curricular, a distribuição equitativa, terá prioridade o professor de maior tempo de serviço público.

§ 2º - A redução do número de aulas ou de turmas se dará também equitativamente.

§ 3º - Não sendo possível a redução equitativa, esta recairá prioritariamente sobre o professor com menor tempo de serviço público. (grifos nosso)

A legislação previa, ainda, que a cada ano as aulas assumidas por um professor, em caráter obrigatório ou facultativo, não poderiam, no ano seguinte, ser distribuídas a outros docentes. No caso de aulas em caráter facultativo, o professor somente as perderia caso ocorresse ou uma redução do número de aulas e turmas, ou o retorno do titular, ou, ainda, uma solicitação das aulas por parte de um professor habilitado, nos casos de professores não habilitados.

Do mesmo modo, havendo excedente de pessoal na unidade escolar, os remanejamentos seriam definidos, basicamente, com base no critério tempo de serviço. Conforme o parágrafo 1º do artigo 19 da Lei nº 9.381/86, no caso de se comprovar a existência de pessoal excedente, deveriam ser remanejados primeiro aqueles que tivessem maior tempo de afastamento das atribuições específicas de seu cargo, e em seguida aqueles com menor tempo de exercício na escola.

Depreende-se, pois, que, apesar de em vários momentos o discurso oficial afirmar a preocupação com os *aspectos pedagógicos*, na verdade o fator *tempo de serviço* acabava se constituindo no principal critério utilizado para tomada de decisões. Isso fica mais evidente ainda nos relatos dos profissionais entrevistados, ao explicarem como se dava o processo de distribuição de aulas nas escolas onde atuavam. A professora Liberalina o deixa claro em seu depoimento:

Bom, isso aí variava de colégio para colégio. Para dividir turma para o professor contratado, para o professor efetivo, aí depende do colégio, mas geralmente os mais antigos escolhem o que eles querem e o que sobra vai para os mais novos. E depois os convocados pegam o que sobrou.

Outros depoimentos confirmam que realmente esse procedimento era adotado em várias escolas. A diretora Mirian, por exemplo, procedia da seguinte forma:

Eu gosto muito de chamar primeiro os mais velhos na escola. Geralmente eu chamo os mais velhos, os que estão aqui há mais tempo. A gente vai por esse critério. A gente senta com ele, ele escolhe as aulas dele, depois vêm os mais novos e depois, o convocado, é o que sobrar. “Serve para você tudo bem, não serviu...”. Então a gente obedece isso até em respeito ao professor. Tem o professor que está aqui tem muitos anos, coloborou com a escola. Aí de repente você está chegando agora tem mais direito do que ele para escolher aula? Não! Ele vai ter mais direito do que você. Mas todo mundo já vê bem isso aí. A pessoa sabe que é desse jeito. Então são os critérios que a gente está discutindo no Colegiado. (Mirian. Entrevista.)

A professora Shirley relata que na escola onde ela atuava a distribuição de aulas era feita da seguinte forma:

Você vai começar pelo efetivo. Então, começa pelo efetivo. Era assim, antes era assim, depois vai aprimorando, né. O que tem mais tempo. Vou pegar a minha disciplina. Então quem era que tinha mais tempo na escola, no conteúdo: a Jerônima, depois vem o Fábio, a Zilma e eu. Então pegava a Jerônima e ela escolhia, então ela falava: eu quero só primeiro, eu quero só terceiro. Depois pegava ele, pegava ela, depois pegava o outro. (Shirley. Entrevista.)

Também na escola onde trabalhava a professora Ângela Borges o fator tempo de serviço era o que mais pesava:

Então, por exemplo, um professor que tem vinte anos de José Inácio, trabalha lá há vinte anos. Então ele está em primeiro lugar na escolha. Na hora da distribuição de aulas ele é que está em primeiro lugar, porque ele é o mais antigo na escola e mais antigo também na função. Você olha muito isso também: aquele que está atuando mais naquele grau. Por que lá é primeiro e segundo graus. Então esse é o critério que a gente usava até o ano passado. Mais tempo na escola [...] Mas esses critérios eram definidos pelo Colegiado. Mas geralmente quase todas as escolas decidiam assim, para manter o seu quadro de pessoal. Então privilegiava o pessoal da escola, desde que tenha tudo claro: com habilitação, tudo mais, toda aquela papelada – concursado, habilitados – se ele é efetivo é porque tem tudo isso. Então olhava isso: tempo na escola e tempo na função. (Ângela Borges. Entrevista.)

A organização do calendário escolar foi outro elemento importante tratado de forma recorrente nos documentos legais consultados e diretamente relacionado com a gestão e organização do trabalho na escola. Todo ano a SEE editava instrumentos normativos que regulamentavam a organização do calendário escolar. Sobre essa questão trataremos a seguir.

2.3 CALENDÁRIO ESCOLAR

No governo Tancredo Neves/Hélio Garcia a Resolução SEE n° 4.811, de 30 de janeiro de 1984, estabelecia que o calendário escolar, além de ser definido pelo colegiado, deveria *conjugar os interesses dos diversos grupos da comunidade escolar*. Nele deveriam estar previstos o início e término do ano escolar, os dias letivos do ano, os dias destinados à realização de assembleias escolares, o período em que ocorreriam a chamada escolar e matrículas, os períodos de planejamento e reciclagem, de recuperação, os recessos, feriados e férias e, ainda, as programações culturais, cívicas e pedagógicas.

Na Resolução SEE n° 5.756, de 29 de novembro de 1985, a questão do calendário escolar é novamente regulamentada, agora visando à organização do tempo escolar do ano de 1986. Nessa resolução, assim como nas instruções que se seguiram, o que estava indicado na Resolução SEE n° 4.811/84 foi mantido. Havia, no entanto, um elemento novo. Os feriados em que aconteciam atividades com a comunidade escolar passaram a ser reconhecidos como *dia letivo*, até o limite de três feriados no ano. Em certa medida, essa nova maneira de definir dia letivo implicava no reconhecimento, por parte dos gestores da educação, de que o trabalho educativo desenvolvido na escola não poderia ficar restrito aos momentos e dias em que as aulas eram ministradas.

Isso fez com que passasse a haver uma distinção entre *ano escolar* e *ano letivo*. O primeiro referia-se ao período de funcionamento da escola em seus diversos aspectos administrativos, pedagógicos e de implementação de cursos e atividades diversas. Já o *ano letivo* dizia respeito somente *àqueles dias em que são, oficialmente, ministradas as aulas ou desenvolvidas atividades de natureza formativa que implicam na organização de estudos e articulação de diversas áreas e conteúdos curriculares* (cf.: SEE Instrução n° 007/85 de 25 de novembro

de 1985). No ano de 1986, por exemplo, o ano escolar iniciou-se em 03/02/86, enquanto o ano letivo teve início somente em 13/02/86. Para o ano de 1987 estava previsto o ano escolar iniciar-se em 02/02/87 e o ano letivo sete dias depois.

Essas mudanças de enfoque no tratamento da organização do calendário escolar eram permeadas por um discurso que enfatizava a necessidade de a programação das escolas ser definida com base em *critérios de natureza pedagógica*. Comprovam tal constatação a exigência de que na organização do calendário escolar estivessem previstos os períodos destinados ao *planejamento e reciclagem dos professores*.

Outra orientação referente à organização do calendário escolar, introduzida nesse período de governo, apontava para a necessidade de a escola organizar seu calendário de forma a atender às demandas da comunidade. Para tanto, orientava-se para que houvesse diversificação e ampliação das oportunidades educacionais, por meio de cursos de extensão, palestras, festas e reuniões comunitárias.

No período de março/1987 a janeiro/1991, as diretrizes definidas pela Secretaria da Educação quanto à organização do tempo escolar seguiram as mesmas bases dos instrumentos legais publicados pelo governo anterior. Manteve-se a orientação de que o calendário fosse elaborado pelo colegiado da escola, no intuito de se garantir que os interesses dos diversos grupos da comunidade escolar fossem contemplados. A distinção entre *ano escolar* e *ano letivo* também permaneceu. Havia, ainda, uma orientação quanto à necessidade de a organização do calendário escolar ser realizada em consonância com os objetivos previstos no Plano Anual de Atividades da Escola e de que fosse prevista a realização de estudos pedagógicos pelos professores.

No entanto, a orientação no sentido de que o calendário escolar deveria ser um instrumento capaz de concorrer para a diversificação e ampliação das oportunidades educacionais, por meio do oferecimento de cursos de extensão, palestras, festas e reuniões da comunidade, apareceu apenas na Instrução da SEE

nº 04, de 24 de dezembro de 1987, ainda no primeiro ano de governo. Nos anos seguintes esse tipo de orientação desapareceu.

Com efeito, as medidas implementadas nesse período de governo inviabilizavam qualquer possível proposta de ação no sentido de diversificar e ampliar as oportunidades educacionais. Ao contrário, tais medidas tornaram tão precárias as condições de trabalho nas escolas que nem mesmo o desenvolvimento das *atividades* consideradas *básicas* estava assegurado.

Entre janeiro/1991 e janeiro/1994, no segundo governo de Hélio Garcia, as resoluções editadas sobre organização do calendário escolar apontavam para novas mudanças no tratamento dessa questão. Nos atos normativos do *Governo da Nova Era* os colegiados escolares voltaram a ser os primeiros responsáveis pela organização do calendário escolar, uma vez que cabia a eles analisar e aprovar a versão final de calendário elaborado na escola.

Nesses atos normativos, entretanto, mais uma vez se defronta com um alto grau de detalhamento. As informações que deveriam estar registradas no calendário da escola eram especificadas de forma bastante pormenorizada. Havia uma preocupação no sentido de se delimitar de forma clara e precisa os principais elementos que deveriam ser considerados na sua elaboração. Ao mesmo tempo, houve uma gradual, mas significativa, redefinição de dia letivo. Passou a ser considerado dia letivo somente aquele dia em que eram ministrados, efetivamente, os conteúdos programáticos. Essa mudança de enfoque sobre o dia letivo explicita a função social esperada da escola pelos gestores da educação pública em Minas Gerais: ser uma agência de difusão de conteúdos/saberes.

Ao contrário de outros tempos, a concepção da escola enquanto canal e instrumento na formação do cidadão foi relegada. A preocupação no sentido de que a prática educativa escolar fosse capaz de captar e atender os interesses e necessidades da comunidade em que se inseria ficava cada vez mais distante no tempo e nas condições de trabalho.

No processo de estruturação do calendário escolar, no entanto, não havia uma discussão maior de questões como essas. Nem por parte dos gestores escolares, nem por parte dos profissionais da educação. Na verdade, a

organização do calendário das escolas muitas vezes se limitava a fazer pequenos ajustes no “modelo” de calendário encaminhado pelos órgãos centrais do sistema estadual de ensino, ainda que tal “modelo” fosse apresentado como “sugestão”. O depoimento da professora Ângela Borges explicita bem como se dava esse processo:

A Secretaria mandava um modelo. Agora [orientava]: não pode isso, não pode aquilo. Quer dizer, ela limita muito. Então não dá pra ter muita discrepância de uma escola para outra porque ela já limita bem. [...] No calendário, sempre [foi assim]. Não tem muita mudança. Já vem o modelo da Secretaria para ser colocado. Até eles falam assim: que o Colegiado tem que aprovar. Mas a aprovação, discussão mesmo em cima do calendário é muito pouco. Por exemplo, na nossa escola não tem como, é inviável propor uma mudança. A não ser que você tira, que você joga um dia escolar para o sábado. Por exemplo, agora no dia 8 de abril ia ser dia escolar, então não ia ter aula, viria só os professores, mas como nós fizemos uma paralização no dia 12 de fevereiro, então aí você pode fazer esse tipo de mudança. Então nós colocamos como dia letivo e o dia escolar a gente jogou para o sábado. Tem que ter aquele período da recuperação, o período de não sei o quê... Então já vem tudo assim..., já está tudo determinado, são poucas variações que a gente pode fazer dentro do calendário. (Ângela Borges. Entrevista.)

As discussões e alterações em torno do modelo encaminhado pela SEE não iam muito além de pequenas ajustes decorrentes, por exemplo, de diferenças de datas nos feriados municipais e de breves paralisações em determinada escola. Enfim, apesar de o discurso oficial trazer outros elementos, no cotidiano das práticas sócio-educativas o que predominava, de fato, era a preocupação em definir no calendário a quantidade de dias letivos determinados na legislação. A supervisora Arlete deixa isso claro:

Ah, vem a determinação: 180 dias letivos, no ano passado, e 25 dias escolares. Então a gente contava dentro do calendário, 180 dias, 25 dias, procurava emendar alguns feriados. Esse ano são 200 dias letivos e no mínimo 12 dias escolares. Então você tem que colocar. E quatro desses 12 você tem que reservar para Conselho de Classe, um para assembléia da comunidade e duas para Assembléia do Colegiado. Então são sete dias. Sobram então sete dias para planejamento e atualização. (Arlete. Entrevista.)

Nos momentos de greve o calendário escolar também era objeto de discussão, uma vez que encerrada determinada paralização a programação das atividades escolares teria que ser reorganizada, ou seja, após um movimento

paredista dos trabalhadores em educação teria que ser feita a recomposição do calendário escolar.

Durante o governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, mesmo em momentos de crise e de acirramento dos conflitos entre os gestores e os profissionais da educação, a preocupação com o *aspecto pedagógico* e com o *compromisso com uma escola de qualidade* eram elementos presentes no discurso daqueles órgãos responsáveis pela formulação das políticas educacionais. Em 1986, em carta dirigida à comunidade escolar da rede estadual de ensino, após um longo período de greve, a SEE justificava a preocupação quanto a reposição de aulas nos seguintes termos (p. 7-8):

- a) *demonstra a existência de um compromisso real do magistério em geral - da escola, das Delegacias Regionais de Ensino e da Secretaria - com um ensino de boa qualidade ministrado pela escola pública e com a valorização do profissional da educação;*
- b) *por outro lado essa preocupação reflete o compromisso com o aspecto pedagógico, pois o tempo escolar é fator fundamental no desenvolvimento dos conteúdos curriculares.*

Em outro documento (cf. Instrução nº 002 de 24 de junho de 1996, p. 34), este dirigido às DREs, havia uma recomendação para que se orientasse e acompanhasse *o trabalho de reorganização curricular de forma a evitar a adoção de medidas que comprometam a credibilidade no magistério público e a confiabilidade das escolas da rede estadual de ensino.*

No entanto, ainda que se reconheça essa preocupação com os *aspectos pedagógicos*, constata-se, também, que principalmente nos documentos dirigidos a um público mais específico, como diretores de DREs, inspetores escolares e colegiados das escolas, o enfoque dado à organização do calendário escolar voltava a ser, predominantemente, quantitativo e legalista. A preocupação estava em garantir que se cumprissem os 180 dias letivos previstos na legislação vigente, ao mesmo tempo em que havia uma orientação no sentido de que as

atividades suspensas em decorrência da greve não precisavam ser, obrigatoriamente, reprogramadas⁸.

Também no governo Newton Cardoso, nos momentos de crise a questão do calendário escolar tinha um tratamento predominantemente *legalista-quantitativo*. Exemplo disso foram os princípios que permearam as negociações entre as entidades de classe e a SEE, quando se definiram os critérios para recomposição do calendário escolar após uma greve dos profissionais da rede estadual de ensino:

- *garantia do cumprimento dos 180 dias letivos;*
- *garantia do cumprimento da carga horária das disciplinas, áreas de estudo e atividades das disciplinas;*
- *garantia do processo de recuperação da aprendizagem;*
- *o servidor do quadro permanente que aderiu à greve obedeceria o mesmo calendário de reposição;*
- *no caso das escolas que não paralisaram, ficavam mantidos os calendários previstos inicialmente.*

Nesses dois períodos de governo, 1983-1987 e 1987-1990, ainda que predominasse o tratamento *legalista-quantitativo*, nas negociações sobre recomposição do calendário escolar havia por parte dos gestores da educação uma relativa flexibilidade no momento de definir as maneiras como se daria a reposição. Geralmente eram admitidas diferentes formas de reposição de aulas. Como explica a professora Zulma, “*normalmente eles encaixam aos sábados, aumentam uma hora por semana ou uma hora por dia*”.

No período de governo seguinte, ocorreram mudanças tanto nos princípios que justificavam a recomposição do calendário escolar após os movimentos de greve dos profissionais da educação, quanto na forma como a reposição de aulas deveria ocorrer.

Por um lado, já não eram mais os *aspectos pedagógicos* e o *compromisso com uma escola de qualidade* os elementos justificadores daquela

⁸ A esse respeito ver MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Aviso nº 22 de 13 de junho de 1985.

recomposição. Os motivos passaram a ser outros. Eis o que nos informam os preâmbulos de alguns atos normativos:

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Resolução nº 7.145, de 20 maio de 1993:

[...] *considerando:*

- *o dever do estado de, nos termos da Constituição, garantir aos alunos o direito à educação;*
- *a necessidade de assegurar o cumprimento do número de dias letivos e da carga horária mínima fixados na legislação vigente;*
- *as reivindicações da comunidade escolar no sentido do restabelecimento da normalidade das atividades escolares.*

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. Instrução Conjunta nº 001, de 26 de maio de 1993:

[...] *considerando*

- *a necessidade de se garantir ao aluno da escola pública estadual o mínimo de dias letivos e carga horária anual previstos em lei;*
- *a urgência em se adotar medidas que permitam à escola o pleno desenvolvimento do planejamento curricular previsto para o ano de 1993;*
- *a relevância de que se reveste a autonomia da escola na reorganização do calendário escolar;*
- *a importância da participação da comunidade escolar, sobretudo dos pais dos alunos, na reorganização e acompanhamento de execução do calendário escolar;*
- *as várias situações ocorridas durante o período de paralisação das atividades escolares.*

A *recomposição do calendário escolar* passou a ser justificada, portanto, não apenas pela necessidade de se *repor as aulas* não ministradas, tendo em vista atender às exigências legais, mas também em nome da *defesa da escola pública*, do *atendimento às reivindicações da comunidade*, da *construção da autonomia da escola*.

Argumentos dessa ordem há muito se configuravam como princípios e “bandeiras” defendidos nos movimentos sociais de *esquerda*, inclusive no movimento sindical docente de Minas Gerais e tais *princípios e “bandeiras”* foram sendo assimilados e recuperados pelos gestores da educação, agora numa nova perspectiva. A perspectiva do controle e da punição.

Por outro lado, a prática dos gestores da educação também mudou no que se refere às formas como a reposição de aulas poderia acontecer. A flexibilidade presente nos governos anteriores deixou de existir. Como esclarece

a professora Ângela Borges, a partir de agora a reposição de aulas somente poderia ser feita por meio da extensão dos dias letivos nos períodos que estavam destinados às férias escolares.

Agora no governo quando o Walfrido assumiu, e nesse ponto ele é danado, ele é uma cobra aquele homem, ele é terrível. [...] Então ele era mais severo nesse sentido. Então as reposições já vinham determinadas pela Secretaria, depois que ele assumiu a Secretaria da Educação num outro governo, aí foi triste, aí ele matou com a categoria, porque ele não deixava repor aula aos sábados, teve época, assim, que nós não tivemos férias. Faz dois anos na escola que a gente trabalha até dia 31 de dezembro. E não é com greve, é com essas paralisações, porque na escola toda paralisação que a gente faz, por exemplo, no ano retrasado nós trabalhamos até dia 31 de dezembro, só paramos dia 24 e 25 de dezembro. O ano passado de novo, nós trabalhamos até dia 23, paramos dia 24 e 25 e dia 26 voltamos. Por que que a gente fala? Porque era proibido. A gente não pode nem dar prova aos sábados e contar como letivo, nem em um feriado. Você não pode acrescentar nem 10, 5 minutos a mais na aula, era extremamente proibido. (Ângela Borges. Entrevista.)

Além disso, o governo do estado endureceu com o corte de ponto dos professores que não repunham as aulas. Apesar da ameaça de corte de ponto estar presente em praticamente todos os momentos de acirramento dos conflitos entre os gestores da educação e os trabalhadores, foi no governo da *Nova Era* que essa ameaça se materializou de forma bem objetiva. Medidas como essa, aliada a outras como a descrita há pouco acabavam por contribuir no processo de desmobilização e enfraquecimento da organização política dos trabalhadores em educação. O relato da diretora Mirian sobre o que ocorrera com uma professora em sua escola evidencia bem essa situação. Uma determinada professora, após um período de greve, se recusou a repor as aulas que não haviam sido ministradas.

Eu só tive uma vez uma professora que não quis repor. Ela falou que não ia repor, mas a Delegacia deu liberdade para convocar outra no lugar dela, porque o aluno não podia ser lesado na carga horária. Aí ela ganhou falta e veio outro professor no lugar dela e esse professor recebeu. Porque o aluno tinha o direito dele. (Mirian. Entrevista.)

No ano seguinte, após nova paralização, a atitude da professora em relação à reposição de aulas exigida pela SEE foi outra.

Inclusive essa professora que mexeram no bolso dela, no outro ano ela repôs a greve. Ai a ideologia dela foi por água abaixo porque aí mexeu no bolso dela e aí quando foi nas outras paralisações ela pagou as paralisações. Ela entrou de greve mas depois repôs a carga horária dela. (Mirian. Entrevista.)

Ao lado do endurecimento no corte de ponto dos professores, outra mudança importante foi o fato de, a partir de 1991, o governo do estado, nas negociações para recomposição do calendário escolar, admitir que numa mesma escola houvesse diferentes calendários, de acordo com o retorno ao trabalho dos professores grevistas. Além disso, abria possibilidade para que, também naquelas escolas em que os trabalhadores da educação não fizeram greve, os seus calendários fossem reestruturados, sempre observando-se o mínimo de dias letivos previsto na legislação vigente. Uma consequência prática dessa medida consistia no fato de aqueles trabalhadores que porventura não tivessem participado de determinada paralisação, em tese, terminarem as atividades letivas mais cedo.

Medidas desse tipo favoreciam a divisão da categoria, uma vez que, nesse caso específico, a *recomposição do calendário escolar* se tornava um *castigo* para aqueles que fizeram greve, pois o ano letivo para esses se estenderia por mais alguns dias ou meses, dependendo da duração do movimento paredista.

Enfim, constata-se que mesmo quando a ênfase do discurso oficial recaía sobre a viabilização da autonomia pedagógica e administrativa da escola, o calendário escolar continuava sendo organizado numa perspectiva predominantemente quantitativa e legalista. Interessava apenas repor as aulas. As demais atividades previstas no calendário escolar elaborado inicialmente, como, por exemplo, períodos destinados ao planejamento e atualização dos professores, não eram nem citadas nos documentos oficiais. A reestruturação do calendário escolar realizada nessas bases acabava por desvelar o caráter falacioso daquele discurso em defesa da escola pública e autonomia da escola.

As questões referentes à organização e reorganização do calendário das escolas não eram discutidas de forma sistemática pela UTE/Sind-UTE. Isso fica claro tanto nos depoimentos dos profissionais entrevistados quanto na

análise dos jornais publicados pela entidade. Segundo a professora Zulma, “a UTE não interfere nisso. Não tem nada a ver. A função da UTE é defender o interesse da classe, da categoria.”

Nos jornais da UTE/Sind-UTE, o espaço reservado ao Departamento Jurídico da entidade era onde a discussão dessa questão aparecia de forma mais sistematizada. Nas notas do DJ eram privilegiadas três linhas de análise. De um lado, procuravam esclarecer a categoria sobre os acordos firmados com a SEE quanto a reposição de aulas, alertando os professores e demais servidores da escola para não aceitarem atitudes autoritárias por parte da direção das escolas. Para tanto, informavam à categoria as bases legais que regulamentavam as reposições de aula.

Por outro lado, discutiam sobre o posicionamento dos profissionais da educação que nem sempre aderiam a um movimento de greve com receio de “perder férias” devido ao prolongamento do período letivo correspondente à reposição de aula. A crítica àqueles trabalhadores que tinham esse posicionamento era dura:

Quando há greve, como ocorreu recentemente, surgem várias situações após o seu término, que geram variadas interpretações e posicionamentos. Uma das situações mais freqüentes é a daquela pessoa ou pessoas, que contra o posicionamento da categoria e da maioria da escola onde é lotada, resolveu continuar lecionando durante o período de greve. As desculpas ou pretextos são vários e batidos: não quer perder férias, não acredita em greve, não quer repor aula, etc. Mas outro traço comum a estas pessoas é que nunca, jamais, em tempo algum, recusam os benefícios obtidos pela luta da categoria, e da qual não participaram, e até atrapalharam. (UTE INFORMA n. 29, maio/jun. 1989, p. 11)

Ainda nessa direção, a entidade tomava a legislação existente sobre dia letivo para evidenciar que a não participação de alguns professores nas greves em nada alteraria o fato de que também esses professores teriam que repor aulas.

Mesmo que algum ou alguns professores insistam em lecionar naquele período [de greve], não se poderá falar em dia letivo, posto que o calendário da escola não estará sendo cumprido, quando a maior parte dela não estiver funcionando. Se foi dada prova ou atividade na época da greve pelos que a furaram, e se algum aluno não compareceu e foi por isto prejudicado, deve e pode lutar para que isto não prevaleça. Outra consequência da inexistência de dia letivo, quando algum ou alguns fura-greve insistem em dar aulas, é que terão que repor o calendário

escolar do mesmo jeito do que os colegas, o que não deixa de ser boa lição para aqueles que são incapazes de enxergar, pouco que seja, além de seu mínimo, minúsculo mundinho. (UTE INFORMA N° 29, maio/jun. 1989, p. 11)

Ora, análises dessa ordem acabavam por reproduzir a mesma lógica de poder que permeava as medidas dos gestores da educação. Ao mesmo tempo em que o estado utilizava a *reposição de aula* como mecanismo de pressão para frear as mobilizações da categoria e como instrumento de punição àqueles que porventura tivessem aderido a uma greve, o Sindicato, do seu lado, argumentava, com base na legislação existente, que a reposição de aula teria que ser feita tanto pelos grevistas quanto pelos *fura-greve*. A possível *reposição de aula*, obrigatória para todos os profissionais, independentemente de seu posicionamento diante de uma determinada greve, mais uma vez era utilizada como instrumento de pressão e de punição. Entretanto, agora, esse uso se dava do lado do sindicato, visando fazer com que todos aderissem ao movimento e, mesmo aqueles que porventura não aderissem, também fossem punidos.

A terceira linha de análise sobre a questão da organização do tempo escolar e, mais especificamente, sobre o dia letivo, discutia sobre o real significado e dimensão do dia letivo. Questionava-se o fato de determinadas atividades, quando propostas ou promovidas pelos gestores da educação, poderem ser consideradas como dia letivo e, do lado oposto, quando organizadas pelos profissionais da educação, por meio do sindicato, estas poderem ser consideradas como letivas.

Na verdade, a definição de dia letivo vem dependendo de vários fatores, muitas vezes conjunturais, que vão desde a troca de favores até interesses políticos. Em algumas escolas, comemorar o aniversário da diretora, levar alunos para receber autoridades e abanar bandeirinhas é considerado dia letivo. Mas reduzir o tempo de aula em um determinado dia para que os trabalhadores da escola possam desenvolver um trabalho coletivo geralmente é considerado absurdo. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, Especial, abr.1994, p. 2)

Nessa discussão, a UTE/Sind-UTE apontava para uma redefinição de dia letivo. Uma redefinição que ampliava o significado e a própria conceituação não só de dia letivo mas da própria função social da escola.

Assumindo que a Escola parou no tempo e que uma Escola Democrática, de qualidade, para os trabalhadores, só vai ser construída num processo conjunto entre profissionais da escola, alunos e comunidade, faz-se necessário também repensar o dia letivo.

Momentos nos quais os professores pudessem avaliar a sua prática e propor trabalhos pedagogicamente mais comprometidos com a realidade dos alunos não se reverteriam em ganho para os próprios alunos?

Momentos nos quais a comunidade escolar, através de suas instâncias legítimas (Colegiado, assembléia, APM, grêmio) pudesse discutir e decidir sobre o destino da escola não se reverteriam em ganho para os próprios alunos?

Atividades diferentes (teatro, dança, filmes, etc.) não tirariam o aluno daquele marasmo e repressão embutidos na tradicional sala de aula? (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, Especial, abr. 1994, p. 2)

Ainda que se reconheça a importante contribuição de análises como estas, é preciso atentar para o fato de que, por um lado, esse tipo de enfoque, em certa medida, já havia sido contemplado em alguns momentos das políticas educacionais referentes à organização do trabalho escolar, especialmente na legislação sobre tempo escolar da primeira metade dos anos 80. Por outro lado, discussões dessa natureza não tiveram seqüência no jornal da entidade. Isso inviabilizou que diretrizes como aquelas fossem amadurecidas pelo conjunto da categoria e pudessem, realmente, ser implementadas e redimensionadas pelos próprios trabalhadores em educação, em seu local de trabalho. Durante e após as greves, o debate sobre *recomposição do calendário escolar* continuava girando em torno da reposição ou não de aulas e das formas como tal reposição deveria ocorrer.

Essa questão – *reposição de aulas* –, no entanto, no cotidiano das práticas educativas escolares, se mostrava eivada de contradições e conflitos.

De um lado, a UTE/Sind-UTE sempre foi contrária a tal reposição. Uma de suas lutas durante as paralisações era pela não obrigatoriedade da reposição das aulas, quando do⁴ retorno das atividades escolares. Havia um entendimento por parte dos dirigentes sindicais no sentido de que, assim como em outras categorias profissionais, não caberia falar em *repor trabalho*.

Toda vida a UTE brigou para não repor [as aulas]. Porque a UTE falava assim: o metalúrgico fazia greve depois ele não vai para lá repor trabalho. Só o professor repunha aula, repunha o trabalho porque fez a greve, ninguém mais repõe, nem a própria servente repunha. Ela entrava em greve, fazia a limpeza, continuava e a

gente tinha que repor. Então brigava muito para não repor. E a relação que fazia era essa dos metalúrgicos. (Liberalina. Entrevista.)

Por outro lado, as recomposições de calendário feitas pelas escolas ou pela SEE na maioria das vezes não eram respeitadas, nem por professores, nem por alunos. Os dias programados para reposição de aulas, na verdade, acabavam não se efetivando. Novamente é bastante esclarecedor o depoimento da professora Liberalina.

Geralmente, acabava a greve, a gente reunia para fazer o calendário novo, que não era respeitado. Aliás eu acho que não era respeitado em escola nenhuma, porque o menino não queria, o professor não queria, ninguém não queria, acabava empurrando. Por exemplo, uma vez nós entramos [em greve] só em duas pessoas. Veja que absurdo, entramos só duas pessoas em greve. Eu e a Ilka em greve. Depois nós refizemos o calendário, a gente ia todo sábado repor as aulas que tinham faltado. Acontecia que não ia ninguém. Então nós íamos pra lá conversar um pouco. Aluno ia muito pouco. Então como a escola não pode dar bomba por freqüência, o aluno não estava nem aí, levava de qualquer jeito. Não existia. (Liberalina. Entrevista.)

Ou seja, acabava que a reposição ou não das aulas não ministradas durante uma paralisação dependia, em grande parte, do compromisso e da responsabilidade do profissional da educação diante do educando e o processo educativo. O depoimento da supervisora Arlete corrobora essa constatação:

Quem era responsável repõe, quem não era, faz de conta. A escola faz horário, convoca aluno, mas tem gente responsável que repunha totalmente. Outros falavam para o aluno: não precisa vir, não tem muita importância, o que eu vou dar você já viu. O responsável repõe, o irresponsável não repõe. E geralmente as pessoas que encabeçavam as greves são as que mais repunham. (Arlete. Entrevista.)

Enfim, apesar de a UTE/Sind-UTE não encaminhar, junto ao conjunto dos profissionais da educação, o debate e a discussão das questões relacionadas com o calendário escolar e sua recomposição, era comum encontrar em muitos desses profissionais a clareza de que tais questões tinham seu lugar e sua relevância no processo educativo escolar, muito mais pelo compromisso do educador para com o educando, com a construção de uma nova prática educativa, do que em decorrência das exigências da legislação de ensino ou em

função da pressão dos órgãos centrais do sistema estadual de ensino. O depoimento da professora Shirley sintetiza muito bem esse tipo de análise.

[As reposições de aula] *funcionavam assim, se você tinha um certo compromisso, aí funcionavam. Se você estava comprometido com a causa, com a luta. Por que o que a gente tinha no final da greve? Você tinha algum ganho? Você conseguiu alguma coisa? E quando você não conseguia nada? Qual que era a sua responsabilidade agora? Você enquanto educador, enquanto professor, enquanto acreditar na educação? Era com quem agora? Era com o governo? Era com a direção? Não, era com o aluno. Então era com o aluno agora. Então a coisa era com ele. Então a sua responsabilidade agora, como educador, você foi pra luta, você ficou lá brigando, ele ficou parado sem estudar. Então ele está prejudicado? Está. Você ficou prejudicado? Ficou. Então vamos tentar melhorar alguma coisa. E repondo. A gente pensava assim: tinha escola que repunha em cima, assim, bonitinho. Tinha escola que não repunha não, não repunha mesmo. (Shirley. Entrevista.)*

O processo de escolha do diretor de escola, tendo em vista a democratização da gestão escolar e a redefinição das relações de trabalho que ali se desenvolviam, também foi um componente importante na dinâmica das práticas sociais em educação. A defesa por parte da UTE/Sind-UTE das *diretas para diretor de escola* permeou a educação pública em Minas em toda década de 80 e início dos anos 90. Essa defesa foi importante para se alcançarem mudanças na forma de escolha do diretor de escola. Vejamos um pouco sobre isso.

2.4 DAS DIRETAS À SELEÇÃO COMPETITIVA INTERNA PARA ESCOLHA DO DIRETOR DE ESCOLA

A luta por eleições diretas para escolha do diretor de escola era uma reivindicação do movimento sindical docente desde a greve de 1979, quando se originou a UTE⁹. Daquele ano até 1991, quando foi instituída a *seleção competitiva interna* como forma de provimento do cargo de diretor, essa reivindicação constou da pauta de todas as campanhas salariais.

No entanto, quando se observa a pauta dos Congressos Estaduais da entidade realizados nesse mesmo período, constata-se que essa questão foi objeto de discussão somente no 7º, realizado em 1985. Do mesmo modo, quando se debruça sobre as páginas do jornal da entidade, não se encontram muitas notas e artigos sobre tal questão, apesar de ela ser colocada sempre como um requisito fundamental para a democratização da gestão e organização do trabalho na escola.

Por seu turno, desde o Congresso Mineiro de Educação, esse tema – processo de escolha do diretor de escola com a participação da comunidade – foi recorrente também no âmbito das políticas públicas. No documento final que sintetizou as diretrizes políticas definidas nesse Congresso, uma das propostas tomadas como prioritárias era a institucionalização da escolha do diretor escolar por meio de *eleições* com a participação da comunidade:

PROPOSTA 15 - Estabelecer a eleição do Diretor por voto direto pela comunidade escolar, por um período de 4 anos, com direito à reeleição por apenas mais um mandato consecutivo, devendo recair em elemento que pertença ao quadro do magistério da própria escola.

⁹ Inicialmente a reivindicação da UTE era de eleições diretas não só para a escolha do diretor de escola, como também para escolha do vice-diretor e delegado de ensino. Apesar disso, o eixo principal de luta era, realmente, por eleições para escolha do diretor de unidade escolar.

Várias escolas, mesmo antes de o processo de eleição para diretor estar previsto em lei, começaram a implementar algumas experiências no sentido de a comunidade participar na escolha dos novos diretores. Na maioria das vezes essas experiências consistiam da elaboração, pela comunidade escolar, de uma lista tríplice com indicação de nomes de professores dentre os quais o deputado majoritário da região ou cidade escolheria um. Nesse momento, uma luta dos profissionais da educação era para que o candidato mais “votado” no decorrer da consulta à comunidade fosse nomeado para o exercício da função. Em muitos casos tal reivindicação era atendida pela SEE, mas tanto o processo de consulta à comunidade quanto a própria nomeação do *diretor eleito* continuavam sem qualquer amparo legal, bem como sem força política suficiente para fazer com que realmente a nomeação do mais “votado” se efetivasse.

Sem dúvida, tais experiências traduziam avanços no processo de escolha do diretor de escola. No entanto, no contexto em que ocorreram, elas, por um lado, continuavam vulneráveis às intenções e decisões governamentais. Por outro lado, estavam distantes do que era reivindicado pelo movimento sindical docente. O cargo de diretor de escola, na verdade, continuava subordinado aos interesses de lideranças políticas locais ou regionais, como deputados, prefeitos e até mesmo vereadores. A professora Liberalina lembra bem desse momento:

No principio a escolha era feita pelo João Pedro Gustin [que era o deputado majoritário]. A pessoa ia lá, falava com o João Pedro que queria ser [diretor]. Uma vez até o João Pedro falou lá na escola, quando foi sair uma diretora e entrar outra, que a gente fizesse um abaixo assinado pedindo para ser diretora. Quer dizer, ele queria mascarar uma democracia. Ai a gente fez um abaixo assinado, nós queríamos mesmo uma diretora boa e ele nomeou a diretora, porque o pai dela era prefeito em Pratinha. Então: faz o abaixo assinado. Nós fizemos, sabendo que ela ia ser de qualquer jeito. [...] Quando o PMDB entrou pra valer mesmo, aí então passou para o Geraldo Rezende. Ai o Geraldo Rezende é que sabia quem ia ser diretora. (Liberalina. Entrevista.)

Enfim, enquanto a nomeação dos diretores de escola estava subordinada exclusivamente aos interesses dos grupos políticos que detinham o poder em determinada cidade ou região, a vinculação desses diretores era muito

maior com os interesses de tais grupos do que propriamente com os interesses da comunidade escolar.

Três anos depois do Congresso Mineiro, aquela proposta “prioritária” de instituir a eleição com a participação da comunidade como forma de provimento do cargo de diretor de escola ainda não havia sido efetivada. Após uma greve ocorrida no primeiro semestre de 1986, o governo do estado se comprometeu novamente a enviar um projeto de lei à Assembléia Legislativa propondo a implantação das eleições diretas para diretor de escola.

No segundo semestre daquele ano, já no final do primeiro mandato de Hélio Garcia como governador de Minas, o governo do estado enviou para a Assembléia Legislativa um projeto de lei regulamentando a eleição para diretor de escola. Com efeito, o governador tinha clareza de que, além de encontrar grande resistência por parte da maioria dos deputados estaduais, dificilmente conseguiria a aprovação de tal proposta. A demora no envio do projeto de lei e a época em que ele se deu evitou que Hélio Garcia se desgastasse politicamente com uma questão que já não era prioritária em sua proposta de governo.

A avaliação do governador sobre o poder legislativo mineiro estava correta. A discussão desse projeto não prosseguiu, pois a maioria dos deputados estaduais não tinha interesse em dar-lhe continuidade. A escola pública ainda era vista, por muitos, como um importante meio que favorecia a prática do *clientelismo político*. Para algumas lideranças políticas locais e regionais, manter escolas da cidade ou região sob sua custódia era uma maneira importante de fazer perpetuar um relativo prestígio eleitoral, ao mesmo tempo em que tais escolas poderiam ser utilizadas como espaço para divulgação de sua plataforma política em período de eleições. Por isso, preservar o poder de intervenção no processo de escolha do ocupante do cargo de diretor de escola era um importante trunfo do deputado da região nos momentos de negociação política entre o poder executivo e o poder legislativo estadual. Além disso, com o fim do governo de Tancredo Neves/Hélio Garcia e a posse do novo governo, projetos como esse foram completamente esquecidos.

A UTE, por sua vez, também tinha clareza de que o legislativo mineiro, pelo perfil dos deputados que compunham aquela casa, somente numa hipótese muito remota aprovaria um projeto de lei como aquele, visto que, se fosse adotada a eleição para diretor de escola, muitos deputados perderiam um importante instrumento de negociação em suas bases políticas. Em 1985 a entidade chegou, até mesmo, a elaborar um projeto de lei sobre o assunto e o encaminhou a todos os deputados da Assembléia Legislativa. No entanto, não recebeu nenhum retorno. Diante dessa realidade, a UTE reivindicou que as *diretas para diretor* fossem instituídas *via decreto-lei*:

Essa é uma conquista [eleições diretas para diretor de escola] da qual não podemos abrir mão, ainda que a questão salarial seja resolvida. Ela é a nossa garantia de democracia nas escolas, do fim do clientelismo, do domínio da comunidade escolar, e não dos políticos sobre os rumos da escola. Temos que garantir a implantação das diretas, via decreto-lei, como foi acertado, para que os deputados, os maiores beneficiados deste método, não tentem impedi-la. Para isso estamos contando com o apoio fundamental dos pais e alunos, que vêm acompanhando de perto nossa campanha. (UTE INFORMA, nº 13, set. 1986, p. 3) (grifos nossos)

Em 1989 foi promulgada a nova Constituição Estadual de Minas Gerais. Nela ficou estabelecido, no artigo 196, que o provimento do cargo de diretor de escola se daria por meio de uma *seleção competitiva interna*. Essa *seleção*, no entanto, deveria ser regulamentada em lei complementar. Diante desse fato novo, o tema da eleição direta para diretor de escola voltou a ser objeto de discussão tanto no jornal da entidade quanto na pauta de trabalho do governo estadual.

Por parte da UTE/Sind-UTE, a preocupação primeira era garantir que essa nova forma de provimento do cargo de diretor se aproximasse da antiga reivindicação, uma vez que havia algumas articulações para que aquela *seleção* fosse interpretada como *concurso*. A reação da categoria a essa manobra foi um dos pontos para negociação nas campanhas salariais de 1990 e 1991. Em 1990 a manobra dos deputados contrários às eleições para diretor de escola foi denunciada assim:

Ficou aprovado na Constituição Estadual um artigo chamado Seleção Competitiva Interna que a maioria dos deputados quer chamar de "concurso" para diretor. Não é verdade que a Seleção Competitiva Interna seja Concurso. O artigo não diz como será feita esta seleção. Entendemos que na regulamentação da Constituição este dispositivo deve interpretar seleção competitiva como eleição direta para diretor. (UTE INFORMA nº 32, mar./abr. 1990, p.2)

No ano seguinte, em 1991, o impasse continuava e mais uma vez a entidade chamava os trabalhadores da educação para se mobilizarem a favor das *diretas* para diretor de escola:

Se, de um lado, essa insistência - ontem pela UTE e hoje pelo Sindicato Único - mobiliza, politiza e faz com que a categoria se torne mais consciente e exija seus direitos, por outro lado faz insurgir a sanha da classe dominante que vê assim ameaçados seus redutos eleitorais.

A elite, no afã de garantir tais "privilégios", utiliza de toda a violência para impedir que a comunidade escolha, livre e democraticamente, os diretores das escolas, preferindo manter o status quo do famigerado "cargo de confiança", sendo os diretores designados por indicação de políticos majoritários de influência local, adotando como critério, exclusivamente, o interesse eleitoral. É essa situação que queremos mudar. É este um dos maiores desafios para os trabalhadores em Educação e para as comunidades.

Temos certeza de que o advento das eleições diretas para diretor e vice das escolas somente ocorrerá, como as demais reivindicações, com muita organização e luta. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, nº02, nov./dez. 1992, p.2)

Uma segunda preocupação da UTE/Sind-UTE era no sentido de que os trabalhadores em educação construíssem processos eleitorais no interior das escolas, capazes de romper com as práticas personalistas e clientelistas presentes na política partidária. Mesmo antes da publicação da lei que regulamentou o processo de *seleção competitiva interna* (Lei nº 10.486, em 24 de julho de 1991), a entidade chamava a atenção para essa preocupação numa nota em que se discutia a experiência da rede municipal de ensino da capital do estado, onde a eleição para diretor de escola já havia sido implantada.

É nossa obrigação demonstrar a todos que realizar uma eleição democrática é fácil. Basta querer. Algumas escolas municipais passaram por processos dolorosos e práticas terríveis. Estes são modelos que precisamos eliminar. Outras, ao contrário, já conseguiram dar um passo à frente, realizando eleições democráticas, tranquilas e educativas. Essas experiências devemos, a cada dia, multiplicar.

Por fim, precisamos ensinar a muitos partidos e a muitos políticos como se faz uma eleição e não copiar, dentro da escola, o exemplo, às vezes tão deprimente, de

muitos desses partidos e políticos. Tenho, apesar dos aspectos levantados, a plena convicção de que as escolas municipais são, hoje, muito melhores, depois que passaram a realizar eleições diretas para diretor. O que cabe a nós, agora, é tornar o processo cada vez mais legítimo. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, n° 03, mar./abr. 1991, p.4)

O governo do estado, por sua parte, somente em julho de 1991 conseguiu regulamentar o artigo 196 da Constituição Estadual, através da Lei n° 10.486.

De acordo com essa lei, a escolha do diretor e vice-diretor de escola passaria a ser feita com a participação da comunidade escolar, por meio do *processo de seleção competitiva interna (Secom)*¹⁰. Nesse processo seria realizada uma avaliação dos candidatos ao provimento do cargo de diretor de escola, compreendendo duas etapas. A primeira consistiria de provas para avaliação de titulação e da capacidade de gerenciamento do candidato. A segunda etapa consistiria da apuração da aptidão para a liderança, feita pela comunidade escolar.

A avaliação da titulação seria feita através da análise do **curriculum vitae** dos candidatos. Já a avaliação da *capacidade de gerenciamento do candidato* se daria por meio de prova escrita que avaliaria o grau de conhecimento dos candidatos nos aspectos referentes à gestão e organização do trabalho escolar, como, por exemplo, legislação de ensino, funções e atribuições do diretor de escola e análise das políticas educacionais implementadas pela Secretaria de Estado da Educação. Para ser aprovado nessa etapa, o candidato deveria obter no mínimo 60% da pontuação geral da etapa e ficar entre os três primeiros lugares. Os três candidatos melhor classificados estariam, automaticamente, inscritos para a fase seguinte, de *apuração da capacidade de liderança*.

Essa segunda fase se daria por meio de um processo de votação em que participariam professores, especialistas de educação e demais servidores em exercício na unidade de ensino, alunos regularmente matriculados com idade

¹⁰ Além da Lei n° 10.486/91, essa nova sistemática para provimento do cargo de diretor de escola era regida pelo Decreto n° 32.855, de 17/08/91 e pelas Resoluções da SEE n° 6.890/91; 7.157/93; 7.163/93; 7.253/93; 7.534/94.

acima de 16 anos e um dos pais ou responsável de cada aluno. Não poderiam votar aqueles que estavam em substituição por um período de até 6 meses, nem o servidor afastado por um período superior a seis meses. Além disso, o servidor que tivesse filho na escola poderia votar duas vezes, como pai/mãe e como ocupante do Quadro do Magistério ou do Quadro Permanente. Três dias após a homologação dos resultados da etapa inicial, os programas de ação dos candidatos classificados deveriam ser apresentados à comunidade escolar, em assembléia realizada exclusivamente com essa finalidade. Foi proibido qualquer tipo de propaganda. O candidato que obtivesse pelo menos 50% dos votos estaria eleito em 1º turno. Caso contrário, deveria haver 2º turno, com a participação dos dois candidatos melhor classificados, sendo selecionado o candidato que obtivesse maior número de votos.

Se não houvesse candidato aprovado na primeira etapa, novas provas deveriam ser realizadas. Persistindo essa situação, a SEE, por meio das DREs nomearia um diretor *pró-tempore*, para o exercício da função de direção por um período de 60 dias. Dentro desse prazo, se processaria nova *seleção competitiva interna*.

Para participar desse processo de *seleção competitiva interna* os candidatos deveriam atender aos seguintes requisitos:

I - ser ocupante de cargo efetivo ou detentor de função pública estável, do Quadro do Magistério ou do Permanente;

II - ter, no mínimo, 2 anos de serviço, ininterruptos ou não, até a data da inscrição, prestados a qualquer tempo na unidade de ensino para a qual se candidata;

III - ter habilitação específica em Administração Escolar (em nível de licenciatura plena para escola que ministre ensino médio; em nível de licenciatura curta, para escola que ministre ensino fundamental).

O mandato dos diretores selecionados a partir desse processo seria de três anos, exceto nesse primeiro mandato, cuja duração abrangeria o período de 1º de janeiro de 1992 a 31 de dezembro de 1993. Quem estivesse ocupando a função de diretor poderia se candidatar, desde que não estivesse pleiteando um terceiro mandato consecutivo na mesma escola. A função de vice-diretor seria preenchida por meio de nomeação de um ou mais candidato aprovado e

classificado na etapa final do processo, sempre observando a ordem de classificação dos mesmos.

O processo de *seleção competitiva interna* que ocorreu em 1993 aconteceu nos mesmos moldes daquele que ocorrera em 1991. A mudança mais significativa consistiu no fato de o vice-diretor poder ser indicado pelos candidatos à direção.

Para os gestores da educação, o processo de seleção competitiva interna para provimento da função de direção de escola significava a implantação de uma antiga reivindicação de diferentes setores da educação. Tornava-se realidade a possibilidade de a comunidade eleger, por meio do voto, o seu diretor de escola, num processo *aperfeiçoado* em relação a outras experiências, uma vez que passariam à segunda etapa os melhores, os mais qualificados para o *exercício da liderança*.

O Sind-UTE, por sua vez, mesmo afirmando que o *processo de seleção competitiva interna* não significava a implantação das “*diretas para diretor de escola*” há muito reivindicada pelos trabalhadores em educação, de certa forma reconhecia que, nesse *processo*, o princípio da “*escolha do diretor de escola com a participação da comunidade*” estava relativamente atendido. Desde a primeira experiência do *processo de seleção competitiva interna* para o provimento no cargo de diretor de escola, ocorrida em 1991, o Sind-UTE reforçava junto à categoria a idéia de que somente a realização de *eleições para diretor* não garantiria a democratização da gestão da escola. Ao contrário, essas eleições deveriam ser tomadas apenas como ponto de partida.

As eleições não podem ficar só na escolha de um nome, na troca de um processo de indicação clientelística pelos deputados-coronéis por outro processo que em algum momento use as míticas urnas, como almeja o Governo, que lhe dá sentido pro forma, dentro da rotina administrativa da escola. O processo do ponto de vista dos trabalhadores em educação deve apontar para a gestão democrática, que se sobrepõe ao ato puramente eleitoral, seu ponto de partida. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, nº09, nov. 1993, p.5)

Realmente, a participação da comunidade no processo de escolha do diretor escolar não conseguiu romper com práticas e discursos autoritários, tão

freqüentes no interior da escola quando aquela escolha ocorria sob a égide do clientelismo político. A professora Shirley, por exemplo, avalia que

O que a gente percebe na fala do diretor – sempre a gente discutia quando estávamos atuando no sindicato, quando a gente participava dessas reuniões com os diretores, em que os diretores chamavam o sindicato e o sindicato ia pra participar – a gente percebe até hoje que a fala do diretor é a fala do governo. Mesmo ele sendo eleito é a fala do governo. Mesmo ele sendo eleito ele é poder, mesmo ele sendo eleito. (Shirley. Entrevista.)

A diretora Maria de Fátima também sente que sua ação como diretora continua cerceada, limitada aos contornos definidos pelos órgãos centrais do sistema estadual de ensino. Nas reuniões de diretores organizadas por esses órgãos freqüentemente era enfatizado que o cargo de diretor continua sendo um cargo de *confiança* do Governador do estado, do Secretário de Educação.

Nas reuniões eu me sinto tão frustrada, porque eu fui eleita pela comunidade, eu passei por uma prova de concurso, e quando eu vou em reuniões eu ouço falar: “O cargo de vocês é de confiança do senhor governador, do senhor secretário de educação, qualquer coisa vocês estão no olho da rua”. Então é uma coisa que não condiz com a política educacional de Minas Gerais. Não é isso o que o Walfrido nos tenta mostrar desde a época que ele era Secretário da Educação. Eu não acredito que essas palavras venham dele. Eu imagino até que é uma falta de conhecimento das pessoas que falam isso. Mas que realmente você fala: “Então para que que eu fiz uma prova, para que que eu me expus à comunidade, meu plano de ação, meu plano de trabalho”. (Maria de Fátima. Entrevista.)

As limitações impostas à ação do diretor de escola ficaram mais explícitas ainda quando, a partir de 1994, os diretores “eleitos” no processo de *seleção competitiva interna* realizado no final do ano anterior tiveram que assinar antes da posse um *termo de compromisso*, instituído pela Resolução SEE n° 7.176, de 27 de janeiro de 1994. Esse documento constava de 16 itens, em que os principais compromissos definidos eram os seguintes:

- [...] transformar a escola em verdadeiro instrumento da promoção humana e de respeito à cidadania, e local por excelência do atendimento às necessidades básicas de aprendizagem de todos os alunos, sem distinção de classe social, credo e raça.
- Envolver a comunidade beneficiária no processo decisório [...]

- *Trabalhar para o fortalecimento do Colegiado da escola, impedindo que sua composição e representatividade sejam prejudicadas por interesses menores e ou conveniências políticas [...]*
- *Manter uma postura ética e exemplar no trato das questões da escola, evitando manipulações, corporativismos e interferências político-partidárias.*
- *Divulgar amplamente na comunidade os critérios técnicos para designações de professores, especialistas e funcionários [...], impedindo o clientelismo político e o nepotismo no acesso de parentes e amigos ao quadro de pessoal da escola.*
- *Resguardar o caráter eminentemente cultural e pedagógico da escola, vetando atividades comerciais em seus limites ou práticas estranhas à sua função institucional.*
- *Cuidar para que as contribuições pecuniárias dos pais ou responsáveis sejam estritamente espontâneas e jamais relacionadas à perda do direito dos alunos [...]*
- *exercer o papel de Diretor com dignidade, assegurando, através de uma liderança democrática, [...] a construção de soluções e a tomada de decisões que consolidem a escola como instrumento de cidadania a serviço da comunidade.*

Como se observa, nos *compromissos* assumidos pelos novos diretores de escola é nítida a preocupação do estado em controlar os *diretores eleitos*, ao determinar que, em nome de uma *postura ética*, caberia ao diretor zelar não só pela organização e funcionamento da escola, mas também que essa escola não sofresse a interferência de reivindicações partidárias, corporativas ou clientelistas. Com isso os diretores de escola se viam impedidos de se articular e organizar junto com os demais trabalhadores da educação. Estava previsto, igualmente, que o descumprimento de qualquer um dos compromissos relacionados no *termo de compromisso* poderia acarretar advertência e até mesmo afastamento e substituição do Diretor da escola.

Segundo a avaliação da diretora Maria de Fátima, esse *termo de compromisso* “dá autonomia, mas puxa ao mesmo tempo. Eu vejo assim. Ele mostra para você o que você pode, mas o que aconteceria se você não seguisse aquilo certinho”.

Outros diretores tinham um avaliação diferente em relação àquele documento, como era o caso da diretora Mirian:

Então ele tem que assinar um termo de compromisso em relação a responsabilidade dele de zelar pela escola, pelos bens da escola. Então não é um termo de compromisso que pressiona em relação a você ter que fazer isso, ter que fazer aquilo. Eu acho uma coisa bem coerente. Você tem que zelar pela escola, tem que zelar dos bens patrimoniais da escola, ficar ciente. Porque tem muita gente que não tem ciência do que é a responsabilidade de uma direção, então eu acho

que eles colocam muito claro em relação a isso daí, sua responsabilidade frente a escola. (Mirian. Entrevista.)

Entretanto, ainda que se reconheça que as mudanças no processo de provimento do cargo de diretor de escola não tivessem os contornos reivindicados pelos trabalhadores em educação nas suas lutas, nem tivessem conseguido romper com as práticas autoritárias dos ocupantes desse cargo, isso não significa que não houver importantes avanços nas práticas de gestão e administração da escola pública em Minas Gerais.

Nesse sentido, um primeiro aspecto que merece ser destacado refere-se ao fato de a escola ter deixado de ser reduto de determinado grupo político, ou seja, as práticas clientelistas na escola tornaram-se coisa do passado. A escola deixou de ser um *curral eleitoral*, conforme expressão corrente na época. Isso se confirma, por exemplo, nos depoimentos dos profissionais entrevistados. A diretora Mirian faz a seguinte análise:

Então depois dessa eleição é a comunidade que resolve. O peso da comunidade vale muito. Acabou aquele clientelismo. Você ficava preso ao deputado Fulano, o deputado Sicrano. A escola era um curral eleitoral. Hoje não. Hoje os pais estão participantes. Se o pai quer o diretor ele fica, se não quer ele não fica mesmo. Então eu acho que uma das coisas boas da eleição foi isso. Até o diretor se sente mais valorizado. (Mirian. Entrevista.)

Nesse aspecto, a avaliação da professora Liberalina sobre as mudanças na forma de escolha do diretor de escola não é muito diferente:

Só ajudou pra tirar o deputado de dentro da escola. Nós vimos que o Geraldo Rezende, na época da eleição, ele ia lá e pegava o que queria. O Geraldo Rezende fez um limpa. Quer dizer, o Geraldo Rezende tinha uma certa autoridade dentro da escola. Para isso foi bom, tirou. O João Pedro praticamente mandava dentro das escolas. (Liberalina. Entrevista.)

Outro avanço importante foram as mudanças que ocorreram na postura dos diretores escolares diante dos demais trabalhadores da educação. O fato de, em uma das etapas, o processo de provimento no cargo de diretor de escola contar com a participação da comunidade escolar, acabou por colocar os diretores “eleitos” numa situação que exigia deles uma nova maneira de exercer

sua função. Ou seja, esses diretores tornaram-se mais sensíveis às demandas da comunidade, mais flexíveis, mais abertos às críticas. A avaliação da professora Zulma caminha nessa direção:

Melhorou no relacionamento, na justiça, no trato para com o professor, para com o aluno. Era um autoritarismo muito grande. Você trabalhava numa escola e o diretor não fazia jus às expectativas nem do professor, nem do aluno. Isso foi um avanço muito grande que a gente teve no magistério. (Zulma. Entrevista.)

A professora Ângela Borges acredita que mudanças como essas na postura de muitos diretores de escola estavam muito relacionadas com as mudanças ocorridas no processo de provimento desse cargo:

Antes do processo de escolha do diretor, era muito assim..., ele se sentia dono daquilo. Ele falava e ninguém ousava argumentar, criticar. Era aquela autoridade máxima dentro da escola. Agora com esse processo, a gente está sentindo isso, a gente quer discutir junto. Então eles têm respeito por nós. Quando ele fala, ele sabe que na próxima ele não vai ser eleito. Então ele já fica..., senão na próxima [eleição] ele pode não se reeleger. Então agora ele obrigatoriamente, se ele não é, ele é obrigado a convocar, comunicar, ser mais maleável. Eu acho que mudou muito o perfil, principalmente no relacionamento interno dentro da escola. O diretor perdeu aquilo de ser o dono, então ele tem que, realmente, ser aquele que é o coordenador da escola. As mudanças ele tem que perguntar à comunidade, ele não pode fazer aquilo que ele acha, que passa pela cabeça dele. Então isso mudou um pouco. (Ângela Borges. Entrevista.)

Alguns profissionais, no entanto, ainda que reconheçam que houve avanços significativos no sentido de se construírem relações mais abertas, flexíveis, entre o diretor e a comunidade escolar, explicam tais avanços como decorrentes não apenas das mudanças ocorridas na forma de provimento do cargo de diretor de escola.

Nessa perspectiva, pelo menos, dois outros fatores deveriam ser considerados. De um lado, deve-se levar em conta as capacidades e habilidades pessoais do diretor para construir e exercer uma liderança sobre o grupo de professores, alunos e pais, suas características pessoais, sua capacidade de trabalho e de interlocução com os demais segmentos da escola. Por outro lado, há de se considerar também que em escolas já marcadas por relações de trabalho mais abertas, onde o diálogo e a consulta à comunidade já eram práticas

correntes, aquelas mudanças na forma de provimento do cargo de diretor nem sempre trouxeram novos elementos para tais relações. Como explica a supervisora Arlete:

Eu não sei falar pelas outras escolas, mas o ambiente do colégio sempre foi um ambiente muito bom. Ser eleito ou não ser eleito, o relacionamento não mudou não. Porque eu acho que aqui é uma escola que tradicionalmente discute as idéias, as determinações. A sala dos professores é sala de deliberação. É tudo dividido. A diretora que tinha a posição mais autoritária na época, assim, foi a Dona Gláucia. Não porque ela fosse uma pessoa autoritária, mas era uma postura mais autoritária. Depois disso já começou uma postura mais democrática, as vezes até demais, as vezes até muita gente ansiando: “Deixa de discutir, define e pronto, porque se for perguntar pra todo mundo ninguém chega a nada”. Mas sempre permanece esse espírito de divisão de responsabilidade. Então no colégio eu não senti essa diferença não. Entre ser eleito e não ser eleito. Agora, depende também do estilo do diretor. Mesmo o diretor eleito pode ser mais autoritário que o não eleito, depende do estilo. Cada diretor tem um estilo. (Arlete. Entrevista.)

A análise da diretora Marilda caminha na mesma direção:

Pode ser aquele que foi até imposto, mas se ele conquistou o seu terreno, nada disso influencia. Por exemplo, as pessoas que passaram anteriormente a mim, por exemplo a Valda, foi a primeira diretora dessa escola. Ela teve uma sensibilidade muito grande porque ela tinha uma liderança. Ela foi nomeada, foi uma escolha política sim, mas ela mostrou competência para aquilo. Então se a pessoa foi bastante competente, se ela teve condições com a comunidade como um todo, ela conquistou um espaço muito grande. Então isso é importante. Então vai depender muito do gerenciamento. Agora, depois de 92 para cá, a comunidade participando com a gente, então parece que você trabalha com mais segurança. Agora, como eu estava te falando, depende também de quem está no gerenciamento. Pode ter uma aceitabilidade por um grupo de trabalho e não ter por um outro. Onde gera os conflitos. (Marilda. Entrevista.)

Por fim, no debruçar sobre os documentos do órgão central da educação pública em Minas, o papel e a atuação dos especialistas em educação foi outro componente importante levantado para se apreender e compreender a dinâmica das práticas sociais em educação e os contornos da organização do trabalho escolar. Eis como esse papel e atuação eram focalizados pelos trabalhadores em educação e pela própria SEE.

2.5. OS ESPECIALISTAS EM EDUCAÇÃO

Não são poucos os estudos que discutem o papel dos chamados *especialistas em educação* – orientador educacional, supervisor pedagógico, administrador escolar e inspetor escolar – na organização do trabalho da escola.

Num primeiro momento, predominava uma abordagem mais técnica sobre o papel e atuação daqueles especialistas. No caso da orientação educacional, o aporte teórico que sustentava os estudos da área tinha como marca a influência da psicologia comportamental, especialmente a vertente norte-americana. Foi o caso, por exemplo, de publicações como as de BAQUERO MIGUEL (1975), MINICUCCI (1979), NEVES & SIQUEIRA (1973), NÉRICI (1980), SIGRIST & PIMENTEL (1976). Nas demais especialidades, especialmente no campo da administração escolar, o pressuposto subjacente no referencial desenvolvido entre os educadores brasileiros tinha seus fundamentos teórico-metodológicos nas teorias da administração de empresa. Isso pode ser constatado nos trabalhos de ALONSO (1978), GRIFFITHS (1976), LENHARD (1974); PERES (1977), SERGIOVANNI & CARVER (1976), SPERB (1972).

No final da década de 70 e, principalmente, no correr dos anos oitenta, o aprofundamento dos debates sobre a escola, sua função social, sua estrutura e funcionamento favoreceu o surgimento e desenvolvimento de novos estudos que agora, numa perspectiva crítica, ao discutirem a organização do trabalho na escola e as bases teóricas que lhe davam suporte, questionavam também o papel e a atuação dos especialistas em educação. Predominavam, nesses estudos, análises que evidenciavam como a divisão de trabalho na escola se configurava nos mesmos moldes e nos mesmos princípios que permeavam a divisão do trabalho no modo capitalista de produção. No contexto de tais críticas a atuação dos especialistas era analisada como um elemento que favorecia a reprodução de uma

estrutura hierarquizada, fragmentada e burocratizada na organização do trabalho pedagógico. A divisão do trabalho no interior da escola, delineada nesse quadro teórico-prático, contribuía para colocar, de um lado, os especialistas em educação como responsáveis pelo planejamento, controle e avaliação do processo educativo e, do outro, os professores, cujo papel seria o de executar as tarefas previamente planejadas e a ele designadas. Aprofundava-se, pois, o processo de proletarização e exploração do professor como trabalhador da educação, ao mesmo tempo em que se reforçavam no cotidiano das relações de trabalho no interior da escola práticas autoritárias e centralizadoras por parte dos especialistas em educação. O trabalho do professor era reduzido ao ato de ministrar aulas. São exemplos de análise nessa perspectiva trabalhos como os de ARROYO (1989, 1992), CHAVES (1981), COELHO (1983), FÉLIX (1986), PARO (1988), RASIA (1981), SANTOS (1989).

Em muitos daqueles estudos que faziam a crítica à função e atuação dos especialistas em educação procurava-se, também, delinear novas bases e novas diretrizes consideradas importantes no sentido de se redefinir a teoria e a prática desses profissionais. Enfatizava-se a necessidade de o trabalho escolar ser estruturado em novas bases teórico-metodológicas. Em contraposição à hierarquização e burocratização das relações de trabalho propunha-se a construção de estruturas mais abertas em que houvesse canais de maior interação entre os diferentes profissionais que constroem o fazer pedagógico. Em substituição à fragmentação do trabalho educativo se deveria buscar uma *ação integrada*, marcada pela cooperação mútua e pela co-responsabilidade entre os trabalhadores em educação. Nessa perspectiva, além dos trabalhos já destacados por último, podem ser consultados também os estudos de ALVES & GARCIA (1986), LÜCK (1981), PIMENTA (1988), RANGEL (1985), SENA (1985), SILVA (1987), SILVA JR. (1986).

A UTE/Sind-UTE, por sua parte, no período de 1983 a 1994 nunca colocou a atuação dos especialistas em educação e seu papel na organização do trabalho escolar como uma questão central nos temas discutidos com o conjunto da categoria. Essa posição da UTE/Sind-UTE decorria, em boa medida, do fato

de as lideranças dirigentes daquela entidade situarem os profissionais que desempenhavam tais funções como membros da categoria “trabalhadores em educação”. Por isso, entendiam aquelas lideranças, não fazia sentido colocar na pauta de discussão da entidade temas e questões mais específicas de determinado segmento da categoria.

Todavia, apesar de elementos da organização do trabalho escolar como esse não serem debatidos de forma sistemática pela UTE/Sind-UTE, nas poucas e rápidas notas em que analisava o trabalho docente na escola aquela entidade também concluía que os trabalhadores em educação estavam submetidos a um processo de alienação similar ao dos demais trabalhadores em outros setores da produção. Na fábrica a organização da produção se desenvolveu de forma a retirar do trabalhador o controle não só sobre o produto como, também, sobre o próprio processo de trabalho. Na escola a burocratização e fragmentação do trabalho pedagógico criou, igualmente, mecanismos por meio dos quais o profissional da educação foi perdendo o controle sobre o produto e o processo de trabalho. Nesse contexto, a função e a atuação de muitos especialistas em educação acabaram por reforçar e aprofundar aquele processo.

No cotidiano do trabalho escolar as críticas feitas aos especialistas se mostravam procedentes. A supervisora Arlete lembra que ficou muito *chateada* com aquele tipo de análise.

Houve uma crítica muito grande em cima do especialista, que o especialista roubou a função do educador. Quando o Saviani colocou isso eu fiquei chateada porque eu era supervisora e não chegava a tanto. Hoje eu percebo que realmente, o professor, muitas vezes ele acha que a função é dar a aula, aquele papel de educador, de conhecimento do aluno, de envolvimento no todo. Sabe, aquele papel de educador, de definir objetivos, seus próprios objetivos e batalhar em cima deles. Aquela idéia, ficou esvaziado realmente. Eu acho que realmente o especialista roubou um pouco a função do professor. Hoje eu percebo. Demorei um pouco para perceber que a gente estava esvaziando a função do professor. (Arlete. Entrevista.)

A professora Ângela Borges, por sua vez, lembra que no início, freqüentemente, a relação entre especialista e professor era marcada por atritos entre eles.

Teve momentos diferenciados. [...] havia no começo um atrito muito grande entre os professores e os especialistas. Primeiro, em relação ao orientador, a gente falava assim: que o orientador era para passar a mão na cabeça do aluno. Então a gente questionava muito o trabalho do orientador na escola. O supervisor, a gente questionava muito o trabalho do supervisor, primeiro porque o supervisor não estava preparado, a nível de segundo grau, a trabalhar com determinadas áreas. Por exemplo, como é que ele ia trabalhar com a área de física, de química. [...] A gente falava que o trabalho do supervisor era aquele de "picuinha" mesmo: de querer ver diário, ver se está lançando direito. Mas trabalhar mesmo, junto com o professor da área, com sugestões na área pedagógica, ficava devendo muito. Então eu lembro, no começo, tinha muito atrito entre os professores, os supervisores e os orientadores. (Ângela Borges. Entrevista.)

Mas esse tipo de prática por parte dos especialistas em educação com o tempo foi mudando. Mesmo porque muitas daquelas críticas feitas à sua atuação, bem como as novas bases teórico-metodológicas que vinham sendo delineadas começavam a se fazer presentes, não só nos cursos de formação desses profissionais, como também em muitas experiências alternativas de organização do trabalho escolar. A própria professora Ângela Borges teve a oportunidade de sentir, em sua trajetória profissional, essa mudança na atuação dos especialistas em educação.

Mas eu acho que foi mudando muito a postura também, à medida que a Universidade, os novos orientadores, supervisores, foram saindo foi mudando muito a postura. Então foi mesmo aquele de auxiliar, aquele que ajudava o professor, o orientador aquele que trabalhava..., teve trabalhos de orientação excelentes dentro das escolas. Teve um período bom mesmo, acho que de 84, 85. Pelo menos nas escolas que eu trabalhei eu senti essa mudança, e eram pessoas assim, recém-saídas daqui, da Universidade, que estavam trabalhando, atuando nessa área. Então eu acho que mudou assim o caráter. (Ângela Borges. Entrevista.)

Nos dois primeiros períodos de governo considerados neste estudo (1983-1987 e 1987-1991), os especialistas em educação não receberam nenhum tratamento específico nos atos normativos ou documentos oficiais emitidos. Apesar disso, dentro das *medidas racionalizadoras* do segundo período de governo, o qual tinha Newton Cardoso à frente, aqueles profissionais da educação ficaram impossibilitados de desenvolver qualquer trabalho nas suas áreas de atuação. Isso se deu, por um lado, porque os especialistas que se

encontravam na situação de *convocados* tiveram seus contratos de trabalho suspensos. Por outro lado, o fato de o quadro de pessoal das escolas ter sido reduzido drasticamente com aquelas medidas fez com que os poucos especialistas que continuaram nas escolas, pois já eram efetivos no cargo, tivessem que atuar em outras funções como vice-direção, secretaria de escola, departamento de pessoal e, em alguns casos, assumirem salas de aula nas séries iniciais do ensino fundamental.

A professora Ângela, inclusive, lembra que nessa época o governo usou as próprias críticas feitas ao papel e atuação dos especialistas em educação como justificativa para não autorizar novas contratações de tais profissionais para as unidades escolares da rede estadual de ensino. Como explica ela,

Aliás, aí o governo aproveitou que ele queria enxugar a máquina e falava que não funcionava, que era uma antiga reivindicação, ele até usou uma vez esse termo: “que era uma antiga reivindicação dos professores, que o especialista não serve para nada”, para eliminar o cargo de especialista. (Ângela Borges. Entrevista.)

No segundo governo de Hélio Garcia, tendo em vista que a Lei n° 9.381/86 voltou a ser referência para a composição do quadro de pessoal das escolas estaduais a partir de 1992, o governo voltou a autorizar a designação de profissionais para a função de especialista em educação.

Em 1993 a Secretaria de Estado da Educação publicou um conjunto de resoluções em que foram definidas as atribuições do diretor de escola, do inspetor escolar e dos especialistas em educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais)¹¹. Nas considerações preliminares dessas resoluções aparecia de forma explícita, mais uma vez, a preocupação dos gestores da educação em viabilizar sua proposta de assegurar a autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola. Além disso, estava presente também uma preocupação no sentido de que o trabalho do diretor de escola, do inspetor

¹¹ Trata-se das Resoluções SEE n° 7.148, 7.149 e 7.150, todas de 16 de junho de 1993. Essas resoluções decorreram, em parte, das conclusões do Grupo de Trabalho instituído pela Resolução SEE n° 6.902, de 30/10/91, com a finalidade de formular proposta quanto à atuação dos pedagogos na rede estadual de ensino. No caso da resolução que regulamenta a inspeção escolar, tomou-se como referência também o documento final do Encontro Estadual de Inspectores Escolares (setembro de 1992), conhecido como *Carta de Araxá*.

escolar, do supervisor pedagógico e do orientador educacional favorecessem a unidade do processo pedagógico no cotidiano da escola.

Os instrumentos normativos que regulamentavam as atribuições desses profissionais tinham, basicamente, a seguinte estrutura: definiam quais eram as funções de cada profissional no exercício de sua atividade profissional e descreviam, para cada função, as principais atribuições, tarefas, ações ou atividades básicas a serem implementadas pelos especialistas em educação para o bom desempenho de seu papel.

De acordo com a Resolução nº 7.148, de 16 de junho de 1993, por exemplo, era atribuída ao diretor de escola a função de *articulador político, pedagógico e administrativo da escola*. E para garantir o cumprimento dessa função ficou definido, naquele mesmo ato normativo, como sendo de sua competência:

- *administrar o patrimônio da escola, que compreende instalações físicas, os equipamentos e materiais;*
- *coordenar a administração financeira e a contabilidade da escola; coordenar a administração de pessoal;*
- *favorecer a gestão participativa na escola;*
- *gerenciar ações de desenvolvimentos dos recursos humanos da escola; orientar o funcionamento da secretaria da escola;*
- *participar do atendimento escolar no município;*
- *representar a escola junto aos demais órgãos e agências sociais do município;*
- *coordenar a elaboração, implementação e avaliação do plano de desenvolvimento da escola.*

No caso dos especialistas em educação (supervisor pedagógico e orientador educacional), segundo a Resolução SEE nº 7.150, de 16 junho de 1993, esperava-se que fossem capazes de *articular o trabalho pedagógico na escola, coordenando e integrando o trabalho dos coordenadores de área, dos docentes, dos alunos e de seus familiares em torno de um eixo comum: o ensino-aprendizagem pelo qual perpassam as questões do professor, do aluno e da família*. Para tanto, as resoluções que tratavam do assunto definiam como principais atribuições para aqueles profissionais:

- *coordenar o planejamento e implementação do Projeto Pedagógico da escola, tendo em vista as diretrizes definidas no Plano de Desenvolvimento da Escola;*
- *coordenar o programa de capacitação do pessoal da escola;*
- *realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo.*

Uma ex-Delegada de Ensino na época lembra bem dessa iniciativa da SEE:

Porque aquilo ali [as resoluções sobre os especialistas em educação] foi realmente a luta de fazer com que o especialista – o orientador, o supervisor – que ele realmente fosse o orientador da aprendizagem. Que ele fosse o pedagogo. Então eu acho que o grande caminho é esse, tentar fortalecer o especialista como o pedagogo dentro da escola. E caminhou para isso. (Ângela Maria. Entrevista.)

Também nessas resoluções é marcante o alto grau de detalhamento das normas. Apenas a título de ilustração, eis as *tarefas* previstas na Resolução SEE nº 7.150/93, para o cumprimento da última atribuição referente aos especialistas em educação:

- 3 - *Realizar a orientação dos alunos, articulando o envolvimento da família no processo educativo:*
- a- *identificar, junto com os professores, as dificuldades de aprendizagem dos alunos;*
 - b- *orientar os professores sobre as estratégias mediante as quais as dificuldades identificadas possam ser trabalhadas em nível pedagógico;*
 - c- *encaminhar a instituições especializadas os alunos com dificuldades que requeiram um atendimento terapêutico;*
 - d- *promover a integração do aluno no mundo do trabalho, através da informação profissional e da discussão de questões relativas aos interesses profissionais dos alunos e à configuração do trabalho na realidade social;*
 - e- *envolver a família no planejamento e desenvolvimento das ações da escola;*
 - f- *proceder, com o auxílio dos professores, ao levantamento das características sócio-econômicas e lingüísticas do aluno e sua família;*
 - g- *utilizar os resultados do levantamento como diretriz para as diversas atividades de planejamento do trabalho escolar;*
 - h- *analisar com a família os resultados do aproveitamento do aluno, orientando-o, se necessário, para a obtenção de melhores resultados;*
 - i- *oferecer apoio às instituições escolares discentes, estimulando a vivência da prática democrática dentro da escola.*

Com efeito, o grau de detalhamento dos atos normativos do governo da *Nova Era* evidenciam, por um lado, que a política educacional voltada para a descentralização dos processos de tomada de decisão e compromissada com a autonomia da escola se desenvolveu por meio da criação de outros mecanismos

que garantiam, por parte do estado, a manutenção de relações de controle e de poder no cotidiano do trabalho escolar, ainda que se alterassem algumas rotinas do trabalho pedagógico. Por outro lado, esse mesmo grau de detalhamento corroborava para que a descentralização e autonomia pedagógica, administrativa e financeira da escola não ultrapassassem seus muros, ou seja, ficassem circunscritas nos limites da rotina da gestão e organização dos processos sócio-educativos ali vivenciados.

A análise dessas resoluções evidencia, finalmente, que por meio de atos normativos como esses os gestores da educação assimilavam e recuperavam, no discurso oficial, uma série de princípios, termos e expressões cunhadas em diferentes movimentos organizativos dos profissionais da educação (movimento sindical, de formação do educador, dos especialistas em educação, etc.). Nesse sentido, é interessante anotar, por exemplo, que as atribuições definidas para cada especialidade eram feitas em nome da necessidade de superação da fragmentação do trabalho escolar e da urgência em se redefinir o papel dos especialistas da educação, tema há muito debatido entre alguns educadores, especialmente nas discussões sobre a formação do profissional da educação ocorridos em encontros como as CBEs, nas reuniões da ANPEd, mais especificamente no Grupo de Trabalho sobre Formação de Professores, e nos encontros da ANFOPE.

3 O CAMINHO SE FEZ CAMINHANDO

3.1 RESGATE DE UMA TRAJETÓRIA: PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES

A trajetória da educação pública em Minas e a organização do processo de trabalho na escola nos oferecem elementos importantes para compreender a dinâmica das práticas sociais em educação, especialmente no que se refere aos contornos, significados e dimensões das relações de trabalho que ali se desenvolvem. Sem dúvida, no âmbito das políticas educacionais e das relações sócio-educativas construídas no interior da escola pública mineira, houve mudanças significativas quanto à implementação de canais de participação e inserção da comunidade na vida da escola.

Na perspectiva das diretrizes engendradas nos órgãos responsáveis pelo sistema estadual de ensino, assim como nos debates entre os próprios educadores, permeava o princípio de que a gestão democrática da escola só se concretizaria por meio da participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar na construção dessa escola. Desse modo, afirmava-se, se conseguiria romper com a lógica do controle e da dominação que permeava e definia a escola, sua organização e funcionamento.

Nessa direção, destaca-se a criação dos colegiados escolares. Nos diferentes documentos referentes à implantação do colegiado escolar, encontrou-se um forte apelo à participação da comunidade nesse processo. Tal participação, além de fundamental na concretização da gestão democrática da escola, era considerada também como condição básica para se redefinir o papel da escola e das relações de trabalho no seu interior. No entanto, em que medida a institucionalização desses colegiados logrou o êxito proclamado, no sentido de democratizar a escola e as relações de trabalho ali construídas?

Os depoimentos registrados até o momento nos informam que esse êxito, se houve, deve ser relativizado. Como vimos, os processos de organização, composição e funcionamento do colegiado escolar foram marcados por inúmeras dificuldades e limitações.

Para se compreender melhor essas dificuldades e limitações é necessário, antes, discutir os possíveis contornos e dimensões que o princípio da participação pode ter na organização e gestão dos processos de trabalho. Na verdade, esse princípio há muito é defendido como elemento fundamental no processo de redefinição das relações de trabalho nos interior das organizações sociais, entre elas a escola. Entretanto, sob o manto da participação se escondem diferentes práticas e conceituações. Assim, cabe perguntar: de que participação se fala?

Motta (1990), ao analisar os processos participativos na gestão e organização do trabalho, identifica quatro formas de participação. A *participação conflitual*, que seria aquela alcançada através dos sindicatos dos trabalhadores e que se baseia na negociação coletiva entre esses sindicatos e os defensores da administração. A *participação funcional*, que se refere aos processos em que administradores e administrados estabelecem relações marcadas pela troca de informações, consulta e debates recorrentes. A *participação administrativa*, que se efetivaria através da representação, como por exemplo comitês, conselhos de representantes, comissões de fábrica. Finalmente, a *co-gestão*, que consistiria numa “*ampliação da participação administrativa, onde surge a figura do diretor representante e da participação paritária ou não no conselho de administração ou no conselho fiscal*” (p.115).

Ely (1995), por sua vez, ao analisar as contribuições de Lojkin sobre as possíveis combinações entre forma e conteúdo da intervenção dos trabalhadores na organização dos processos de trabalho, identifica quatro tipos de combinações: *participação neotaylorista clássica; autogestão enquadrada; intervenção para uma gestão alternativa, limitada aos experts sindicais e, por último, a autogestão.*

A primeira combinação, *participação neotaylorista clássica*, se configuraria a partir da implementação de canais de comunicação e intercâmbio entre trabalhadores e administração, sem, no entanto, conceder a esses canais qualquer poder deliberativo sobre a organização do trabalho. A *autogestão enquadrada* se instala onde os trabalhadores podem tratar de questões concernentes à sua rotina de trabalho, inclusive com um certo grau de autonomia para tomar decisões sobre tais questões. A terceira combinação – *intervenção para uma gestão alternativa, limitada aos experts sindicais* – se configuraria naqueles processos administrativos sustentados em acordos coletivos entre sindicato e empresa. Por último, a *autogestão*, que se definiria pela participação dos trabalhadores no conjunto da empresa.

As modalidades de participação propostas tanto por Motta quanto por Ely evidenciam, pois, a importância de se explicitar de que participação se fala quando se refere a esse tema. Em todas elas é explícita a idéia de participação enquanto fazer parte, inserir-se. Mas outro componente fundamental na sistematização daqueles autores refere-se ao grau e à direção em que esse fazer parte, esse inserir-se se configura. Daí a necessidade de se discutir não só a implementação de canais de participação, mas também a função, organização, funcionamento e grau de autonomia desses canais.

Voltando novamente nosso olhar para a experiência do colegiado escolar nas escolas públicas de Minas Gerais, suas dificuldades e limitações, alguns elementos se destacam. Primeiro, os temas e questões debatidos pelo colegiado escolar ficavam circunscritos a dois ou três assuntos da organização do trabalho da escola, na maioria das vezes tratando-se de aspectos pontuais do trabalho pedagógico-administrativo, como, por exemplo, a aprovação das *contas* da escola e as decisões sobre aplicação de recursos. Ou seja, ao colegiado escolar caberia apenas discutir os problemas postos pela rotina da escola e o processo educativo que se desenvolvia.

Segundo, no cotidiano do processo educativo escolar, foi-se evidenciando que os limites da autonomia e poder de decisão do colegiado nas questões centrais para o trabalho escolar eram significativamente limitados. O

crescente grau de detalhamento dos atos normativos foi reduzindo cada vez mais esses limites, o que dava às suas decisões um caráter meramente consultivo, marginal, restrito a referendar as diretrizes “propostas” pelos órgãos centrais e/ou regionais do sistema estadual de ensino. A constatação de Motta (1987, p.83) de que a “*maioria absoluta de experimentos participativos é caracterizada pela natureza consultiva dos órgãos de representação e não por uma natureza deliberativa e normativa*” se aplica, também, à maioria das experiências do colegiado escolar na rede estadual de ensino em Minas. Outrossim, quando ocorria alguma *deliberação*, ela se limitava, muitas vezes, a *referendar* o que já havia sido decidido em outras instâncias internas ou externas à escola.

Como se observa, na dinâmica das práticas sociais em educação em Minas Gerais, o colegiado escolar se configurou como canal e instrumento de participação muito limitado. Nesse quadro, a postura da comunidade escolar diante do colegiado era, em muitas escolas, de apatia e indiferença. Essa apatia e indiferença ficavam explícitas, por exemplo, na dificuldade de se conseguir *candidatos* interessados em participar no colegiado da escola. De mais a mais, a presença e atuação dos pais e professores no colegiado escolar estava muito cerceada pelas condições objetivas da existência social desses sujeitos da educação. Dificuldade para conciliar horário das reuniões, pouca disponibilidade de tempo para acompanhar a vida cotidiana das escolas, dificuldade para se compreender a estrutura organizativa e o aparato legal que regem a escola eram algumas dessas limitações.

Some-se a esses elementos o fato de alguns diretores recorrerem com frequência à sua *sabedoria* no intuito de interferir no processo de escolha dos membros do colegiado da escola e evitar, com isso, que *interesses pessoais* prejudicassem o trabalho daquela instituição intra-escolar. Como vimos, em alguns casos, o diretor da escola chegava a definir critérios para a escolha desses membros que extrapolavam aqueles previstos na legislação.

Finalmente, outro aspecto a ser considerado é o fato de, nos atos normativos que regulamentavam a constituição e funcionamento do colegiado, a escolha dos representantes de cada segmento para sua composição geralmente ser

prevista para ocorrer no início do primeiro semestre letivo. Com isso, o período de tempo existente entre o início das atividades escolares e a época de *eleição do colegiado* era exíguo para se realizar uma “*etapa preparatória*”, como preconizava a própria SEE. Nessas condições ficava ainda mais difícil garantir que a criação e instalação dos colegiados se efetivasse num processo de implementação da *ação colegiada*, tornando a escola mais integrada à comunidade, autônoma e democrática, segundo anunciavam os gestores da educação.

Portanto, se, por um lado, há de se reconhecer que através dessa instituição intra-escolar os sujeitos da educação que constroem e reconstroem a escola cotidianamente – profissionais da educação, pais, alunos – deram passos importantes no sentido de se inserirem nas instâncias de poder da escola, ou seja, de participar de um poder, por outro, essa inserção não se traduziu numa ruptura com a lógica do controle e da dominação que definem as relações de trabalho no interior da escola. Pelo contrário, em certos aspectos contribuiu para consolidar ainda mais tal lógica. Além disso, a experiência do colegiado escolar em Minas, enquanto canal de participação, manteve essa *participação* nos limites do que Motta definiu como *participação administrativa* ou, usando a classificação de Ely, *autogestão enquadrada*.

A não ruptura da lógica do controle e da dominação na gestão dos processos de trabalho na escola decorre, outrossim, da não reestruturação da escola enquanto organização burocrática. Assim como Hutmacher (1995, p.79), entendemos que

Os estabelecimentos de ensino fazem parte do mundo das organizações de tipo burocrático, devido ao seu modo predominante de regulação e de exercício do poder. Nas organizações de tipo burocrático, a legitimidade do poder baseia-se na crença generalizada de que é justo obedecer às leis e às regras fixadas segundo procedimentos legais e formalizados. A obediência não depende, prioritariamente, do carisma pessoal do chefe; não corresponde também ao simples respeito por tradições consideradas sagradas. Obedece-se a um conjunto de regras, que em princípio são do conhecimento de todos; neste sentido, as ordens são relativamente previsíveis e a sua legitimidade é controlável. A mudança de regras encontra-se normalmente prevista. A designação dos dirigentes também é objeto de regras formalizadas; a competência profissional é um critério prioritário de escolha,

prevalecendo sobre o carisma ou a tradição. Em qualquer circunstância, o poder de direção está estritamente limitado à aplicação das regras. (grifos no original)

Com efeito, ao adentrarmos a escola pública mineira nos anos 80 e 90 recentes, nos defrontamos com um amplo e minucioso aparato legal regendo sua organização e funcionamento. As decisões tomadas ali tinham como referência esse aparato legal. O princípio da impessoalidade permeava as relações de trabalho. O quadro administrativo era definido não por relações de parentesco ou fidelidade ou ainda por vocação pessoal, mas sim pela formação profissional ou capacidade de gerenciamento de quem ocupava determinado cargo.

A criação e implantação do colegiado escolar não alterou esse quadro. Na verdade, com os colegiados escolares conseguiu-se, basicamente, chegar a uma diluição do caráter monocrático das relações de dominação existentes na escola sem, no entanto, romper com a lógica do controle legitimada pela racionalidade legal.

A apreensão da escola enquanto organização burocrática, por seu turno, se configura a partir da construção dos *tipos ideais de dominação* formulados por Weber (1991). Na dinâmica das relações sociais construídas no interior da escola, o seu caráter burocrático se define pela proximidade dos contornos dessas relações com o que ele tipificou como *dominação legal-racional*. A burocracia constitui para Weber o tipo mais puro da *dominação legal* (1991). As análises de Weber têm como ponto de partida a distinção entre *dominação e poder*.

Poder significa toda probabilidade de impor a própria vontade numa relação social, mesmo contra resistências, seja qual for o fundamento dessa probabilidade. Dominação é a probabilidade de encontrar obediência a uma ordem de determinado conteúdo, entre determinadas pessoas indicáveis. (1991, p. 33)

Na relação de dominação, a *probabilidade de encontrar obediência a uma ordem* implica sua legitimação, implica tornar-se ela aceita. Essa legitimação pode se dar e estar sustentada em diferentes vias e motivos. É a partir da análise dessas diferentes *bases de legitimidade* que Weber chega ao que ele sintetizou como os *tipos puros* ou *tipos ideais de dominação*: a legal, a

tradicional e a carismática. Uma síntese de Weber sobre esses *tipos ideais de dominação* pode ser encontrada em vários de seus textos, entre eles o capítulo III de Economia e Sociedade (1991, p.141):

Há três tipos puros de dominação legítima. A vigência de sua legitimidade pode ser, primordialmente: 1. de caráter racional: baseada na crença na legitimidade das ordens estatuídas e do direito de mando daqueles que, em virtude dessas ordens, estão nomeados para exercer a dominação (dominação legal), ou 2. de caráter tradicional: baseada na crença cotidiana na santidade das tradições vigentes desde sempre e na legitimidade daqueles que em virtude dessas tradições representam a autoridade (dominação tradicional), ou, por fim, 3. de caráter carismático: baseada na veneração extracotidiana da santidade, do poder heróico ou do poder exemplar de uma pessoa e das ordens por esta reveladas ou criadas (dominação carismática).

A base de legitimação da dominação legal de caráter racional reside, portanto, na lei, no regulamento, na regra estatuída. As normas são escritas e exaustivas. Obedece-se à regra, não à pessoa. Daí seu caráter, ao mesmo tempo, impessoal e hierárquico. Um *inferior* hierarquicamente obedece, por força da lei, a outro, *superior*. Por sua vez, aquele que ordena também é obrigado a obedecer àquela regra. O direito de mando é legitimado na própria regra estatuída. A administração no quadro da dominação racional-legal fica a cargo de um funcionário ou quadro administrativo burocrático – o administrador profissional, cujo trabalho se desenvolve em função do dever objetivo do cargo.

A partir do quadro da dominação legal sistematizada por Weber, Motta e Pereira (1980) distinguem os traços que caracterizam o administrador profissional: é um especialista; sua principal, e muitas vezes única, atividade é o cargo que ocupa; não possui meios de administração e produção; identifica-se fundamentalmente com os objetivos da organização e não com o chefe ou proprietário; é remunerado; é nomeado por um superior; a duração de seu mandato é indefinida, o que não significa que o cargo seja vitalício, e possui uma carreira como administrador profissional.

O tipo mais puro em que repousa a dominação legal-racional, segundo Weber, é a dominação burocrática, que tem sua correspondência não apenas na estrutura moderna do Estado, como também na empresa capitalista privada, nas

associações filantrópicas ou não, ou ainda nas organizações que disponham de um quadro administrativo numeroso e hierarquicamente articulado.

A dominação tradicional se sustenta nas tradições, nos costumes. Esses são os pilares de sua legitimidade. Obedece-se por fidelidade, pela crença na santidade de suas ordens e poderes senhoriais. A tradição, o privilégio, a fidelidade, a boa vontade são os elementos reguladores das relações gerais. Os quadros administrativos constam de dependentes pessoais do senhor (familiares ou funcionários domésticos) ou de parentes, ou de amigos pessoais (favoritos) ou de pessoas que lhe estejam ligadas por um vínculo de fidelidade (vassalos, príncipes tributários). O patrimonialismo e o patriarcalismo são os tipos mais puros dessa dominação, que tem no sultanato sua principal objetivação histórica.

A dominação carismática tem nos dotes sobrenaturais e na devoção afetiva ao senhor as bases de sua legitimação. Quem manda é o líder, quem obedece é o apóstolo. Essa obediência acontece não por imposição legal ou por sua dignidade tradicional, mas pelas qualidades excepcionais, particularmente as faculdades mágicas, revelações ou heroísmo, poder intelectual ou de oratória do líder. Esse tipo de dominação se configura como uma relação social puramente pessoal e extracotidiana. O quadro administrativo é escolhido segundo carisma e vocação pessoal. Inexiste o pressuposto racional de “competência” ou o pressuposto estamental de “privilégio”. No lugar de regras, estatuídas ou tradicionais, a administração tem como característica principal se orientar sobretudo pela revelação ou criação momentâneas, pela ação e exemplo, pelas decisões particulares. Seus tipos mais puros são a dominação do profeta, do herói guerreiro e do grande demagogo.

Todavia, mesmo afirmando o caráter burocrático da organização escolar, encontramos, também, no seu interior e nas relações sócio-educativas que ali se desenvolvem, tipos de legitimidade de caráter tradicional ou carismático. Castro (1994), ao analisar as relações de poder no interior da escola, chega a conclusões semelhantes. Os principais traços de dominação tradicional destacados por ela são:

o devotamento às diretoras, com laços do tipo: amizade, fidelidade, obrigação; o desconhecimento dos direitos e a consideração dos deveres em termos de “fazer bem”, “ser pontual”, etc., por parte das categorias hierarquicamente inferiores (funcionários de serviço); não distinção entre relações profissionais e pessoais, mediante apresentação de parentes e amigos que trabalham na escola como seus maiores contatos [...]; manutenção de hábitos tradicionais, sem questionamento, como por exemplo: cantar o hino nacional às segundas-feiras, não por ser um ato cívico, mas por tradição ou rezar antes da aula, conservando um hábito. (p.271)

Quanto aos traços de dominação carismática, Castro (op. cit., p.275) destaca os seguintes aspectos:

o devotamento a determinadas figuras de quem todos gostam e exaltam as qualidades pessoais [...]; indicação, pela maioria dos atores, do carisma como o maior determinante do poder e apelo às qualidades pessoais e não à capacidade profissional para indicar os melhores profissionais da escola.

Nos diferentes depoimentos registrados nesse estudo constatou-se, igualmente, que traços como esses continuam presentes no cotidiano das relações sócio-educativas construídas no interior da escola. Por exemplo, é interessante notar que “os funcionários de serviço” mencionados por Castro, que correspondem em sua maioria aos trabalhadores responsáveis pela limpeza e manutenção das escolas, além das cozinheiras (merendeiras), são chamados no cotidiano do trabalho escolar, e mesmo em alguns atos normativos, de “serviçais”. Essa expressão nos remete tanto às relações de servidão estabelecidas entre o senhor feudal e aqueles que estavam sob seu domínio, quanto às relações entre os indivíduos e as crenças e divindades a que se vinculam.

Ainda a título de ilustração, no processo de composição do quadro de pessoal das escolas da rede estadual em Minas, assim como no processo de distribuição de aulas, o fator “tempo de serviço” acabava por se constituir no principal quesito para se tomar decisões. Mesmo que tais critérios estivessem previstos na própria regulamentação interna (geralmente definida pelo colegiado escolar) e externa (oriunda dos órgãos centrais e regionais de ensino) da escola, eles carregam importantes traços de legitimação tradicional-patrimonialista. No caso dos que se encontravam na situação de convocados/designados, o “direito” a

um ‘cargo’ de professor e às aulas a serem ministradas no ano seguinte era confirmado pelo princípio da antiguidade, o que nos remete às tradições, ao hábito, aos costumes. Tem-se, pois, mesmo num quadro em que predominam elementos de legitimação legal-racional, traços de legitimação tradicional-pratrimonial, os quais foram incorporados aos próprios instrumentos normativos que constituem um dos pilares daquele tipo ideal de legitimação. Há, pois, na organização do trabalho escolar, o que poderíamos chamar de um processo de interligação, de interação entre elementos dos diferentes tipos de dominação.

Weber, em suas análises, já chamava atenção para a interligação, a interação entre aqueles elementos. Eis como ele colocava essa questão:

Em geral, cabe observar o seguinte: o fundamento de toda dominação, portanto de toda obediência, é uma crença: a crença no “prestígio” do dominador ou dos dominadores. Raramente esta é absolutamente inequívoca. Na dominação “legal” nunca é puramente legal: a crença na legalidade é um “hábito”, condicionada, portanto, pela tradição – o rompimento desta é capaz de aniquilá-la. E é também carismática, no sentido negativo de que o insucesso contínuo e notório é a ruína de todo governo, ao quebrar seu prestígio e permitir a maturação de revoluções carismáticas. (1991, p. 173) (grifos no original)

Daí que exemplos como os destacados há pouco, longe de contradizerem ou negarem a análise desenvolvida até aqui, ao contrário, corroboram a pertinência e riqueza daquelas formulações weberianas para se compreender a escola enquanto organização burocrática.

Por sua vez, como esclarece o próprio Weber, as formulações de tipo ideal devem ser tomadas não como um *deve-ser*, ou seja, *como ideais a partir dos quais se julga a realidade, avaliando-as*. O caminho é inverso, parte-se da realidade, do mundo empírico.

Obtém-se um tipo ideal mediante a acentuação unilateral de um ou vários pontos de vista, e mediante o encadeamento de grande quantidade de fenômenos isoladamente dados, difusos e discretos, que se podem dar em maior ou menor número ou mesmo faltar por completo, e que se ordenam segundo os pontos de vista unilateralmente acentuados, a fim de se formar um quadro homogêneo de pensamento. Torna-se impossível encontrar empiricamente na realidade esse quadro na sua pureza conceitual, pois trata-se de uma utopia. [...] Trata-se de um quadro de pensamento, e não da realidade histórica, e muito menos da realidade “autêntica”, e não serve de esquema no qual se pudesse incluir a realidade à maneira de exemplar. Tem antes o significado de um conceito limite puramente

ideal, em relação ao qual se mede a realidade a fim de esclarecer o conteúdo empírico de alguns dos seus elementos importantes, e com o qual esta é comparada. Tais conceitos são configurações nas quais construímos relações, pela utilização da categoria da possibilidade objetiva, que a nossa imaginação, formada e orientada segundo a realidade, julga adequadas". (WEBER, In COHN, 1991, p. 106, 109) (grifos no original)

Por conseguinte, é precisamente na dinâmica das práticas sociais em educação que se afirma o caráter burocrático da organização escolar.

Ainda no contexto de tais práticas, outra mudança significativa na educação pública das Gerais foi a implementação do *processo de seleção competitiva interna* (Secom) para provimento no cargo do diretor de escola. Os depoimentos dos sujeitos da educação nos mostram que tal mudança produziu alterações relevantes na organização do trabalho escolar.

Primeiro, tirou o deputado de dentro da escola. Isso, por um lado, contribuiu para diminuir a ingerência de partidos e grupos políticos locais na definição dos rumos da organização escolar e, por outro lado, favoreceu a superação de determinadas práticas clientelistas em relação à escola. A escola deixou de ser *curral eleitoral*, submetida e vulnerável aos interesses daqueles partidos e grupos.

Segundo, a Secom ajudou a melhorar o relacionamento interpessoal no interior da escola. O espaço para práticas excessivamente autoritárias e centralizadoras foi reduzido. Nesse sentido, a criação e implantação do colegiado escolar também deixou sua valiosa contribuição. Entretanto, como os próprios sujeitos entrevistados nos informam, essa "melhoria", na maioria das vezes, dependia muito mais das características pessoais dos profissionais que assumiam o cargo ou de práticas sociais já desenvolvidas no cotidiano das relações de trabalho na escola do que propriamente das mudanças introduzidas na e pela legislação. Enfim, a melhoria desse relacionamento continuava se diferenciando de escola para escola, de pessoa para pessoa.

Terceiro, a visão da comunidade escolar em relação ao trabalho do diretor passou a ser um componente importante na avaliação de sua atuação, no âmbito da unidade de ensino. Para os órgãos central e regionais do sistema estadual de ensino, entretanto, tal visão não se configurou como parâmetro para

análise do trabalho desse diretor. Ainda assim, agora ele tinha contas a prestar não apenas para aqueles órgãos, mas também para os pais, alunos e profissionais da educação que trabalhavam na escola, e isso favorecia um maior comprometimento do diretor com a comunidade escolar.

Todavia, ainda que se destaque a relevância das mudanças ocorridas na forma de provimento no cargo de diretor de escola, uma das ambigüidades intrínsecas ao trabalho desse diretor não foi superada: ao mesmo tempo que deveria estar sensível e se esforçar para atender às demandas e reivindicações de profissionais da educação, pais e alunos que o elegeram, deveria, igualmente, observar e fazer cumprir as determinações oriundas das instâncias superiores do sistema de ensino. O diretor era eleito pela comunidade, mas a sua “*fala*” ainda era a “*fala do governo*”. O seu cargo continuava sendo “*cargo de confiança*” do governador. As limitações à atuação do diretor decorrentes do *termo de compromisso* que eles tiveram que assinar e assumir perante a SEE tornava essa ambigüidade mais viva ainda. Como dizia uma diretora, *ele dá autonomia, mas puxa ao mesmo tempo*. Enfim, nas relações sócio-educativas construídas no interior da escola o diretor se defrontava com um duplo foco de pressão, sintetizado por Paro (1988, p.133-134) nos seguintes termos:

De um lado, professores, pessoal da escola em geral, alunos, pais, reivindicando medidas que proporcionem melhores condições de trabalho e promovam a melhoria do ensino; de outro, o Estado, não satisfazendo a tais reivindicações e diante do qual o diretor deve “responder pelo cumprimento, no âmbito da escola, das leis, regulamentos e determinações” dele emanadas, evitando, inclusive, que as ações dos primeiros venham a representar quaisquer ameaças aos interesses dominantes. Assim, como educador que é, e identificado com os objetivos legítimos da instituição que dirige, ele se sente compelido a atender às justas reivindicações da escola e da comunidade ou pelo menos – no caso de ser impotente para atendê-las – engajar-se como uma voz a mais a exigir soluções dos órgãos superiores. Entretanto, em seu papel de gerente (é assim que ele é colocado diante do Estado), ele sente sobre si todo o peso de constituir-se no responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem na escola e tem consciência de que poderá ser punido por qualquer irregularidade que aí se verifique.

Por seu turno, mesmo após a implantação da Secom, a participação dos sujeitos da educação na organização e gestão escolar continuava nos limites da *participação administrativa*, da *autogestão controlada*. A gestão democrática

da escola se configurava, ainda, como uma conquista a ser alcançada. A experiência mineira de mudança na forma de provimento no cargo de diretor de escola mostrou que a UTE/Sind-UTE tinha razão em alertar o conjunto dos profissionais da educação no sentido de que a democratização da gestão escolar não se consolidaria somente com a mudança do processo de escolha do diretor das unidades de ensino.

Sem dúvida, é preciso ir além. É preciso avançar de forma a romper com a lógica do controle e da dominação que perpassa a organização e funcionamento da escola e as relações sociais que se constroem e reconstroem no seu interior. Como afirma Dourado (1998, p. 85), é preciso redefinir, além da forma de escolha, também o exercício da função de diretor de escola.

Não queremos, todavia, imputar à eleição [do diretor de escola], por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolhas, normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo não pode definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Nesse contexto, visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros pela democratização das relações escolares.

Apesar de o diretor da escola ser escolhido com a *participação* da comunidade, a organização e gestão do trabalho escolar continuava a cargo de um profissional designado para tal função, o que contribuía para a perpetuação e reprodução de práticas centralizadoras e, não raramente, autoritárias. Ou seja, continuava centralizada nele a responsabilidade pela administração da escola. Permanecia nas mãos do diretor a função de articulador político, pedagógico e administrativo da escola.

A aplicação dos princípios e métodos da Gerência da Qualidade Total no sistema estadual de ensino de Minas Gerais (GQTE) também não alterou as bases em que se assentavam as relações de trabalho na escola pública mineira, apesar de a defesa da participação e democratização da gestão escolar permear os argumentos dos gestores da educação a favor da implantação da GQTE. Com

efeito, a introdução da GQTE no sistema mineiro de educação não rompeu com a lógica do controle e da dominação que definia as relações de trabalho na escola. Essa nova forma de gerenciamento da escola não eliminou os processos e mecanismos de exploração dos trabalhadores em educação. Pelo contrário, aprofundou-os. As normas e critérios para composição do quadro de pessoal e distribuição de aulas nas escolas não sofreram qualquer alteração. Nada, ou quase nada, foi feito para reverter a situação funcional daqueles trabalhadores que se encontravam na condição de designados. Essa situação funcional favorecia que as relações de trabalho na escola se tornassem cada vez mais precárias, pois mantinha muitos desses trabalhadores numa situação de trabalho temporário, subcontratado.

Outrossim, com a GQTE aprofundou-se o processo de *flexibilização funcional* dos profissionais da educação escolar. Esse tipo de flexibilização há muito era explorado na composição do quadro docente das escolas. O professor, no intento de completar o número mínimo de aulas necessário para lhe dar direito a um cargo, se via obrigado a fazê-lo ministrando aulas de diferentes conteúdos, mesmo não estando devidamente habilitado e capacitado para fazê-lo.

Com a GQTE esse processo se estendeu aos ocupantes dos cargos de supervisão pedagógica e orientação educacional das escolas. A partir de 1993, com as mudanças na legislação da SEE de Minas Gerais que regulamentava a atuação dos especialistas em educação (Resolução nº 7.150/93), houve uma fusão das atribuições desses profissionais. As tarefas antes distribuídas entre dois ou mais especialistas, foram incorporadas para que um único trabalhador as executasse. De acordo com o depoimento da ex-Delegada de Ensino, esperava-se que o novo profissional rompesse os limites que caracterizavam sua formação e atuação e desse lugar ao *orientador da aprendizagem*, ao *pedagogo*.

Atente-se, no entanto, para o fato de que essas mudanças de perspectiva na atuação dos especialistas em educação foram implementadas concomitantemente ao aumento das tarefas administrativas sob a responsabilidade das escolas. Aumento esse que não foi acompanhado de uma equivalente ampliação no quadro de pessoas das unidades de ensino; ao

contrário, em algumas escolas chegou a ocorrer uma redução no número de funcionários. Com isso, o novo *orientador da aprendizagem, o pedagogo*, com frequência, tinha que desempenhar outras funções e tarefas, bastante diversas daquilo que a própria legislação delineava. Por exemplo: não era difícil encontrar pedagogos executando serviços e tarefas que antes eram de responsabilidade do secretário da escola e seus auxiliares; ou então, esses mesmos pedagogos serem deslocados de suas atividades para ajudar o departamento de pessoal da escola na consolidação das informações de cada profissional, com vistas a serem concedidos os benefícios previstos em lei como anuênios, quinquênios, licenças, aposentadoria.

Tem-se, nesse contexto, um processo de *enriquecimento das tarefas*¹ de cada profissional da escola, o que, por sua vez, exigirá um novo trabalhador no âmbito das relações de trabalho que aí se desenvolvem. Ou seja, um 'trabalhador polivalente, multifuncional'. Configura-se, pois, o agravamento da exploração dos trabalhadores em educação, a exploração do sobre-trabalho por meio do processo de verticalização e horizontalização da flexibilização funcional dos diferentes segmentos desses trabalhadores.

A implantação da GQTE nas Gerais não implicou, igualmente, mudanças nos canais e contornos da participação existente na escola. Ao contrário, apenas os recuperou, refuncionalizando-os. Realmente, um dos argumentos dos gestores da educação no sentido de fundamentar a opção da SEE pela utilização da Gerência da Qualidade Total aplicada no sistema estadual de ensino em Minas era o seu caráter participativo.

Nos princípios e fundamentos que definem a GQT, tanto nas empresas quanto nas escolas, os responsáveis pelo controle da qualidade já não se restringiam somente aos gerentes, aos supervisores. O controle da qualidade passava a ser tarefa de todas as pessoas da organização. Os canais de participação

¹ Estamos usando essa expressão para definir o processo por meio do qual as tarefas que antes eram executadas por diversos trabalhadores agora são transferidas e ficam sob a responsabilidade de um só. Em setores que já experimentaram alto grau de automação e informatização a partir do uso da microeletrônica processos dessa natureza são recorrentes. Em estudos como os de Signini (1995), Ely (1995), Leite & Silva (1991), Antunes (1995) encontram-se análises de como se configura esse processo de *enriquecimento de tarefas* em outros locais de trabalho distintos da escola.

criados, como por exemplo os CCQs, a gerência participativa, a caixinha de sugestões, no caso das empresas e, no caso das escolas, o colegiado escolar, diluíam essa responsabilidade entre todos os trabalhadores, independentemente do seu local de trabalho e do produto final desse trabalho.

No caso dos colegiados escolares e sua retomada no governo da *Nova Era*, quando foi implantada a GQTE, o poder de intervenção dos trabalhadores em educação continuou restrito às questões internas da escola e especificamente relacionadas ao seu trabalho imediato. Os trabalhadores continuaram alijados das discussões e deliberações mais globais referentes à organização da educação em nível mais geral, inclusive de temáticas mais globais da própria escola. A possibilidade de intervenção do colegiado continuava restrita às questões concernentes à rotina do fazer pedagógico escolar. Enfim, o nível de participação dos sujeitos da educação na organização do trabalho escolar permanecia nos limites da *participação administrativa* ou *autogestão controlada*.

A legislação editada nesse período reforçava ainda mais esses limites. Os instrumentos normativos editados se caracterizaram por um crescente grau de detalhamento. Se, por um lado, essa característica refletia uma visão mais global da escola, por outro, ela traduzia como os tentáculos da racionalidade racional-legal e seu poder de controle e disciplinamento se estendia para as mais variadas dimensões das relações sócio-educativas construídas na escola. Mais uma vez, tem-se a dissimulação dos mecanismos de exercício do poder, do controle.

O processo de descentralização e autonomia definido e implementado pela SEE nesse momento não implicou mudanças nos elementos de análise da dinâmica das práticas sociais em educação nas Gerais levantados até aqui.

A trajetória da educação pública em Minas evidencia que, em todo o período investigado neste estudo, as críticas dirigidas às formas e práticas centralizadoras de organização e gestão da escola se voltaram, igualmente, para o funcionamento do sistema estadual de ensino. Desde o governo Tancredo Neves/Hélio Garcia encontramos, no discurso oficial, a preocupação em redefinir o papel e a atuação dos órgãos central e regionais do ensino, no sentido de transformá-los em instâncias de apoio e assessoria às unidades escolares. Mais

tarde, já no governo da *Nova Era*, a superação das práticas centralizadoras novamente foi apontada como elemento fundamental no processo de construção e consolidação do exercício da autonomia pedagógica, administrativa e financeira das escolas².

No entanto, as medidas adotadas pelo governo mineiro até o final do governo da *Nova Era* em nome da descentralização e autonomia da educação pública não foram muito além da transferência, para as unidades escolares, de tarefas e responsabilidades que antes estavam nas mãos dos órgãos centrais e regionais de ensino. As medidas implementadas se traduziram, por um lado, no repasse para a escola dos documentos referentes à vida funcional dos profissionais que ali atuavam e, por outro, em maior flexibilização para que as unidades escolares definissem a melhor forma de utilizar os recursos destinados à escola.

Tais medidas têm sua relevância e vários de seus aspectos positivos já foram registradas neste estudo. No entanto, elas situam-se ainda nos limites do que Cassassus (1995, p. 39,40) distingue como processo de desconcentração:

Normalmente, quando se consideram as políticas de descentralização, pode-se observar que, na prática, trata-se de políticas de desconcentração que, eventualmente, podem se transformar em políticas de descentralização. [...] A distinção fundamental entre desconcentração e descentralização consiste em que a desconcentração é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder central, com seu desejo de levar as decisões para mais perto do lugar em que ocorre o ato educacional. Por este prisma, a desconcentração pode ser desenhada como uma flecha que vai de cima para baixo. Por outro lado, a descentralização é uma perspectiva e uma política que reflete os interesses do poder local. É uma perspectiva que reflete essa lógica independentemente de sua força real. Graficamente trata-se de uma flecha que vai de baixo para cima.

² A municipalização do ensino como mecanismo de descentralização do ensino também aparece no discurso e na ação da SEE, especialmente nos governos Newton Cardoso e no segundo mandato de Hélio Garcia. No caso do primeiro, no final dos anos 80 houve uma relativa pressão sobre as prefeituras municipais no sentido de firmarem convênios com aquela SEE a partir dos quais o poder municipal assumiria gradativamente a responsabilidade por grande parte do ensino das séries iniciais do 1º grau. As resistências, no entanto, inviabilizaram que o processo de municipalização do ensino fosse adiante. Na segunda metade do governo Hélio Garcia o processo de municipalização foi retomado com mais vigor. No entanto, mais uma vez as resistências que tiveram que enfrentar inviabilizaram que sua operacionalização fosse ampliada. O governo estadual, a partir de 1995, tendo Eduardo Azeredo à frente, tem conseguido avançar um pouco mais na municipalização do ensino em Minas, apesar dos entraves e resistências permanecerem. Esse avanço tem produzido certo impacto na organização do trabalho escolar. Aqui, certamente, se delinea um importante elemento das práticas sociais em educação a ser investigado em pesquisas futuras.

Poderia argumentar-se, então, que esse momento marcado pela transferência de tarefas para as unidades escolares se constituiria numa primeira etapa do caminho a percorrer para se chegar à descentralização. Ou seja, as medidas de desconcentração se configurariam como momentos de um processo cuja culminância seria a implementação de políticas de descentralização. No entanto, a relação entre desconcentração e descentralização não é linear e unidirecional. A questão é mais complexa. Ainda na perspectiva apontada por Cassassus (1995, 1995a, 1995b), a discussão das experiências implementadas em nome da descentralização deve recair no *como* esse processo tem-se desenvolvido, na *lógica* que permeia e define seus contornos, na direção que tem sido dada à *flecha* – se de cima para baixo ou se de baixo para cima. A descentralização analisada de forma pontual e restrita acabaria por perder sua significação histórica. Tomada dessa forma, mais uma vez a prática social dos homens ficaria circunscrita aos limites da fetichização e naturalização das relações sociais.

No processo de implementação das medidas descentralizadoras da SEE de Minas Gerais, não houve nenhuma discussão mais ampla com os agentes educativos sobre seu significado e dimensões. Não se viabilizaram canais, nem houve espaço e tempo para que a comunidade escolar pudesse participar de forma ativa na definição dos rumos e contornos dessa descentralização e autonomia. Aquelas medidas foram sendo implementadas por meio de decisões definidas, na maioria das vezes, no âmbito da Secretaria. Se usássemos os exemplos gráficos sugeridos por Cassassus, teríamos na nossa tela uma flecha direcionada de cima para baixo, como ilustração do processo de descentralização e autonomia na educação pública nas Gerais.

Outrossim, no contexto das práticas sociais em educação em Minas, o *Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública* instituído pela SEE corroborou para que, mesmo com a descentralização e autonomia encaminhadas por essa Secretaria de Estado, a gestão e organização do trabalho escolar continuassem sob seu controle.

Por um lado, o *Programa de Avaliação* impelia os professores a adotarem as propostas curriculares apresentadas pelos órgãos centrais do sistema estadual de ensino, sob pena de a escola vir a ser classificada negativamente. Desse modo, a autonomia pedagógica das escolas, tão alardeada, não saiu das linhas dos documentos oficiais. Acrescente-se a esse quadro o fato de, por outro lado, a autonomia administrativa ter significado apenas a transferência de documentos e tarefas para as unidades escolares. Por fim, no que se refere à autonomia financeira, esta permaneceu muito restrita, visto que a prestação de contas dos recursos destinados à escola continuava centralizada e voltada para atender exclusivamente às exigências e diretrizes dos órgãos central e regionais do sistema de ensino.

Além disso, apesar de em vários momentos e documentos os gestores da educação enfatizarem que a avaliação da escola pública deveria considerar não só os resultados acadêmicos, mas também as condições de funcionamento das escolas, pelo que se constatou tais condições não foram consideradas no *Programa de Avaliação* instituído. O mesmo ocorreu com o segundo momento da avaliação institucional da escola, que, segundo as diretrizes definidas pela SEE, consistiria de uma auto-avaliação.

Com efeito, nas práticas sociais de organizações burocráticas, marcadas por estruturas hierarquizadas e autoritárias, os processos de descentralização e autonomia formulados e conduzidos pelos gestores só são viabilizados mediante uma racionalização uniformizadora. Ou seja, num contexto de relações alienadas e alienantes, padronização e descentralização são processos simultâneos que se complementam, de forma a garantir que as coisas mudem para que tudo possa continuar como estava. Nesse quadro, também a avaliação é organizada e conduzida de forma centralizada e voltada primordialmente para aspectos mensuráveis, observáveis.

Outro elemento que corrobora essa conclusão foi o momento em que se deu a criação e institucionalização do *Certificado de Avaliação de Títulos* – CAT. Com o CAT os procedimentos e critérios de convocação/designação de pessoal para o exercício de função ou cargo públicos foram padronizados, sendo

que no decorrer do tempo essa padronização se perpetuou. Desde que observados os padrões definidos de forma centralizada, a aplicação deles na organização e gestão da escola foi descentralizada. Assim sendo, esse *Certificado*, ao mesmo tempo em que possibilitou responder às finalidades de sistematização, racionalização, uniformização e simplificação do processo de convocação/designação do pessoal das escolas, criou, igualmente, as condições necessárias para que a descentralização desse processo não implicasse uma perda de controle dos gestores da educação sobre as unidades escolares e os profissionais da educação.

As permanências e mudanças na gestão e organização da escola pública em Minas, a dissimulação do poder nas relações de trabalho por meio de mecanismos como o colegiado escolar, ou a Secom ou a GQTE, nos remetem à análise de Foucault (1977) sobre o *Panóptico* de Bentham (p. 173 e ss.). Lá, era uma construção arquitetônica. Aqui, uma construção de relações sócio-educativas. Em ambos os processos o *Panóptico* coloca os indivíduos num estado consciente e permanente de visibilidade, o que assegura o funcionamento automático do poder. Um poder que se torna invisível por sua visibilidade, um poder exercido em cadeia, em rede. Para Foucault,

O Panóptico [...] deve ser compreendido como um modelo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações de poder com a vida cotidiana dos homens. [...] Em cada uma de suas aplicações, permite aperfeiçoar o exercício do poder. E isto de várias maneiras: porque pode reduzir o número dos que o exercem, ao mesmo tempo em que multiplica o número daqueles sobre os quais é exercido. Porque permite intervir a cada momento e a pressão constante age antes mesmo que as faltas, os erros, os crimes sejam cometidos. Porque, nessas condições, sua força é nunca intervir, é se exercer espontaneamente e sem ruído, é constituir um mecanismo de efeitos em cadeia. Porque sem outro instrumento físico que uma arquitetura e uma geometria, ele age diretamente sobre os indivíduos; dá ao espírito poder sobre o espírito. O esquema panóptico é um intensificador para qualquer aparelho de poder: assegura sua economia (em material, em pessoal, em tempo); assegura sua eficácia por seu caráter preventivo, seu funcionamento contínuo e seus mecanismos automáticos. (1977, p. 181-183) (grifos no original)

Na escola, a participação dos sujeitos da educação, circunscrita aos moldes e limites dos canais implementados pelos gestores da educação, ao lado do arcabouço legal-normativo e seu crescente grau de detalhamento, dava ao

exercício do poder uma dimensão muito mais extensa. A GQTE, em tese, transformava todos os trabalhadores em *gerentes*, uma vez que o controle da qualidade passava a ser tarefa de todas as pessoas envolvidas no processo educativo escolar. Em tais condições o exercício do poder penetra e entranha nas relações interpessoais e sociais. Nesse quadro, mais uma vez é judiciosa a análise de Foucault (1982, p. 183):

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centros de transmissão. Em outros termos, o poder não se aplica aos indivíduos, passa por eles.

Assim, o controle e disciplinamento dos indivíduos nas relações sócio-educativas se consolidam não apenas por meio da coerção, da punição, mas, também, pela vigilância alcançada por meio da “participação” do trabalhador. Uma participação, no entanto, com limites bem torneados e marcada pela assimilação e incorporação dos objetivos da escola e da educação definidos pelos gestores, como os objetivos a serem perseguidos por todos que constroem e reconstroem essa escola e as relações sócio-educativas que ali se desenvolvem. Como conclui M. A. Oliveira (1995), na GQTE a qualidade não é apenas total, mas também totalitária.

Ainda em relação à GQTE, um outro aspecto a ser considerado refere-se ao sentido e dimensão dado ao termo qualidade. Enguita (1995) chama atenção para o fato de que atualmente parece haver um certo “consenso” em torno da defesa da qualidade na educação. Segundo esse autor,

Se existe hoje uma palavra em moda no mundo da educação, essa palavra é, sem dúvida, “qualidade”. Desde as declarações dos organismos internacionais até as conversas de bar, passando pelas manifestações das autoridades educacionais, as organizações de professores, as centrais sindicais, as associações de pais, as organizações de alunos, os porta-vozes do empresariado e uma boa parte dos especialistas, todos coincidem em aceitar a qualidade da educação ou do ensino como o objetivo prioritário ou como um dos muito poucos que merecem

consideração. A qualidade se converte assim em uma meta compartilhada. (op. cit., p.95)

Todavia, é preciso perguntar: de que *qualidade* se trata, quando se fala em *Qualidade Total na Educação*?

Para Campos (1992), um dos assessores na implantação desse modelo de gerenciamento no sistema mineiro de educação, na perspectiva da GQT “*um produto ou serviço de qualidade é aquele que atende perfeitamente, de forma confiável, de forma acessível, de forma segura e no menor tempo certo às necessidades do cliente*” (p.2).

A partir da perspectiva apontada por Campos, Freitas et al. (1993, p.11), em uma publicação utilizada nos cursos sobre GQTE dirigidos aos profissionais da escola mineira, explica que devem ser consideradas cinco dimensões da qualidade:

- *qualidade intrínseca: características da qualidade do produto ou serviço que atendem o cliente. [...]*
- *custo: custo do produto ou serviço. [...]*
- *atendimento (entrega): no prazo certo, no local certo, na quantidade certa. [...]*
- *moral: características que indicam o nível médio de satisfação das pessoas do sistema [...]*
- *segurança: características de segurança que o produto deve ter em relação ao usuário. Características de segurança com relação ao funcionário da organização.*

Ramos (1994) utiliza essas *dimensões da qualidade* na educação com pequenas adaptações:

Qualidade: satisfação do cliente preferencial (Aluno) e dos clientes externos (Pais, Empresas, Sociedade) em termos da Qualidade dos serviços prestados e dos produtos oferecidos pela Escola.

Quantidade: satisfação dos clientes em termos da quantidade de serviços prestados e de produtos oferecidos pela Escola.

Entrega: satisfação dos clientes em termos de prazo e local dos serviços prestados e dos produtos oferecidos pela Escola.

Segurança: satisfação dos profissionais da escola e dos clientes preferenciais (Alunos) com o ambiente (seguro) existente na Instituição.

Custo: satisfação dos clientes com o custo dos serviços prestados e dos produtos oferecidos pela Escola.

Moral: nível médio de satisfação das pessoas da Escola. (p.34-36) (grifos do autor)

Esses elementos, explicitados por alguns dos principais formuladores da proposta de utilização da *Gerência da Qualidade Total* no sistema estadual de ensino em Minas, nos informam aspectos importantes que respondem à questão levantada há pouco sobre de que qualidade se fala nesse modelo de gerenciamento.

Primeiro, na perspectiva da GQTE, a qualidade se configura como um conceito universal, com o mesmo significado para todos os sujeitos da educação. Nega-se, dessa forma, sua dimensão e significação histórica, como se existisse fora e alheia às relações sociais em que se insere. É a fetichização da qualidade.

Segundo, ela se volta para aspectos e questões relacionadas com as necessidades imediatas dos sujeitos envolvidos no processo de trabalho, seja na escola, seja na empresa ou na sociedade. Dentre esses aspectos, destacam-se aqueles que podem ser medidos, quantificados, observados. Daí a importância da uniformização e padronização não só dos processos de execução, mas, principalmente, dos instrumentos de acompanhamento – leia-se controle – e avaliação. A flexibilização preconizada pela GQT não vai além de aspectos e momentos muito específicos e restritos à rotina dos processos de trabalho.

Terceiro, assim como já demonstrou Gentili (In.: GENTILI & SILVA, 1994), o discurso da qualidade total na educação se configura a partir de dois processos de transposição. O primeiro ocorre a partir da transferência de conceitos, expressões e conteúdos que caracterizam e definem a qualidade no campo produtivo-empresarial para o campo da educação, tanto no âmbito das políticas educativas quanto no âmbito dos processos pedagógicos. Assim, mais uma vez, os fundamentos teórico-metodológicos da gestão e organização do trabalho escolar têm suas raízes fincadas nos princípios que regem a administração capitalista.

Destarte, decorre um segundo processo de transposição, que consiste no esvaziamento do tema da democratização da educação, que se subsume no discurso da qualidade. Isso porque, na perspectiva da GQTE, uma escola é democrática à medida que satisfaz plenamente os seus clientes. Nesse quadro, o

princípio da qualidade se vincula ao da produtividade. A gestão e organização do trabalho escolar passam a ser regidas pelos critérios da economia de mercado.

Delinea-se, portanto, o que Gentili define como *nova retórica conservadora no campo educacional*. Como sintetiza esse autor:

Políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de "custos". Até os sacrossantos homens da fé cristã têm começado a se deixar seduzir pelo discurso do mercado, fundindo-o com seu favorito sermão da transcendência. A esta altura dos acontecimentos, ninguém duvida que temos de educar "para a cultura do trabalho"; o que, em bom português, que dizer "educar para a cultura do mercado". Os termos "eficiência", "produtividade", "produto educativo", "rentabilidade", "custos da educação", "competição efetiva", "excelência", "soberania do consumidor", "cliente aluno", etc. não são um produto alucinado de nossa exagerada crítica ao mundo dos negócios. Trata-se simplesmente do vocabulário que compartilham aqueles que professam a fé nesta nova retórica. (GENTILI, 1995, p. 158)

Um derradeiro olhar no caminho percorrido nas trilhas das práticas sociais em educação nas Gerais traz à tona um grande silêncio. O silêncio do movimento sindical dos trabalhadores em educação em Minas quanto às questões e temas concernentes à gestão e organização dos processos de trabalho na escola.

No decorrer da caminhada, constatou-se que aqueles temas que apareciam de forma recorrente no âmbito das políticas educacionais e que definiam as bases legais da gestão e organização das relações de trabalho no interior das escolas não eram tratados de forma sistemática nas lutas e discussões encaminhadas pela UTE, e mais tarde o Sind-UTE. Nenhum dos temas demarcados a partir do estudo feito nos documentos oficiais consultados – colegiado escolar, organização do trabalho e quadro de pessoal das escolas, calendário escolar, processo de escolha do diretor de escola e redefinição do papel e atuação dos especialistas em educação – foi objeto de discussão e reflexão mais aprofundada no órgão oficial de divulgação da entidade, ou seja, no jornal da UTE/Sind-UTE. Os depoimentos dos sujeitos da educação reforçam tal constatação.

Núñez (1990), ao analisar o posicionamento do movimento sindical docente na América Latina em relação a alguns problemas presentes nas políticas

educacionais dos governos da região, constata outrossim que o sindicalismo docente não tem demonstrado vigor na discussão de questões concernentes aos problemas e práticas pedagógicos.

Por sua vez, Ribeiro & Joia (1992), ao delinear o papel atribuído ao sindicato pelos delegados presentes no 23º Congresso da Confederação Nacional de Trabalhadores em Educação, em 1991, sintetiza os dados coletados na pesquisa feita junto àqueles delegados no seguinte quadro:

QUADRO 1

Funções desempenhadas prioritariamente pelos sindicatos

<i>Instrumento de luta da categoria por melhorias salariais e de condições de trabalho</i>	76,2%
<i>Instrumento de luta pela defesa da escola pública</i>	70,7%
<i>Instrumento de organização da categoria</i>	60,9%
<i>Local para discussão de novas propostas para a sociedade, envolvendo questões econômicas, políticas e culturais</i>	32,4%
<i>Elemento de ligação com outros sindicatos e centrais sindicais</i>	17,3%
<i>Elemento de influência nas políticas educacionais dos governos</i>	9,6%
<i>Local para discussão de novas metodologias de trabalho educacional</i>	7,3%
<i>Elemento de ligação com partidos políticos</i>	2,7%
<i>Sociedade de auxílio mútuo, dando assistência médica, jurídica, etc.</i>	2,6%

Fonte: Ribeiro & Joia, 1992, p.48³

Com efeito, esses dados corroboram a constatação de Núñez (1990) quanto ao *pouco vigor* do debate sobre os problemas postos pela prática sócio-educativa dos trabalhadores em educação. Como se observa, na perspectiva das lideranças sindicais presentes naquele Congresso da CNTE, os índices referentes às funções sindicais mais diretamente relacionadas com as *políticas educacionais*

³ Conforme esclarecimento feito por Ribeiro & Joia (1992, p.49), a inclusão do item dois do quadro – *instrumento de luta pela defesa da escola pública* – na pesquisa realizada foi considerado “*um erro*” por dois motivos fundamentais. Primeiro porque esse era o *slogan* do Congresso, estampado em camisetas e *bottoms*, o que poderia, em parte, induzir algumas respostas. Segundo porque essa função poderia englobar outras mais específicas, o que dificultaria sua interpretação.

e com a *discussão de novas metodologias de trabalho educacional* estavam bastante distantes daqueles referentes às funções mais gerais a serem desempenhadas pela entidades sindicais. Nesse sentido, Ribeiro & Joia (op. cit., p.50-51) faz a seguinte análise:

Mesmo considerando que poderiam estar englobadas na “defesa da escola pública”, é notável o fato de que a função “elemento de influência nas políticas educacionais dos governos” tenha recebido apenas 9,6% de indicações e “local para discussão de novas metodologias de trabalho educacional” apenas 7,3%. Parece que a atuação na área que lhes é específica, a educação, é minimizada frente a uma atuação de âmbito mais global, pois 32,4% dos delegados indicaram a “discussão de novas propostas para sociedade, envolvendo questões econômicas, políticas e culturais” como uma das prioridades da entidade. Assim, temos um percentual significativo de militantes que atribuem a seus sindicatos uma função que seria mais própria a um partido político: fazer propostas globais para a sociedade. Esse percentual de 32,6% contrasta com o de 2,7% dos que consideram assumidamente que é função de seu sindicato fazer “ligação com partidos políticos”.

No caso específico da UTE/Sind-UTE, ao debruçar sobre as páginas do órgão oficial da entidade, publicadas no período de 1985 a 1994, não encontramos, por exemplo, nenhuma discussão mais crítica sobre o colegiado escolar, seu significado e contornos necessários para avançar no processo de democratização da escola pública. Isso se repete em relação à questão da descentralização e autonomia das escolas. Mesmo depois de o governo da *Nova Era* iniciar a implementação de medidas descentralizadoras, a ausência da discussão sobre tal questão ainda podia ser percebida. Do mesmo modo, diante do *Programa de Avaliação* instituído pela SEE a partir de 1992, as análises do Sind-UTE não iam muito além da crítica aos possíveis desdobramentos em práticas autoritárias sobre os professores que tal avaliação poderia reforçar.

Por seu turno, nas poucas notas e artigos em que outros aspectos da gestão e organização do trabalho escolar eram analisados, a discussão levantada por aquela entidade nem sempre era aprofundada. Frequentemente, predominava o enfoque legal-normativo. Inclusive, a maioria delas estava inserida na seção reservada ao Departamento Jurídico (DJ) da entidade. Assim, por um lado, a ausência de um debate mais sistemático e sistematizado no seio da entidade sobre a gestão e organização dos processos de trabalho da escola e, por outro lado, o

tipo de tratamento dado aos temas levantados por este estudo favoreciam a perpetuação da lógica do controle, da dominação racional-legal que permeiam as relações de trabalho na escola.

Na discussão do DJ da UTE/Sind-UTE sobre a obrigatoriedade de recomposição do calendário escolar após determinada greve, por exemplo, isso fica claro. O caráter punitivo dessa obrigatoriedade era utilizado pelo próprio sindicato. Uma vez que todos teriam que repor os dias, esperava-se então que todos se conscientizassem da importância de aderir à paralisação. Considere-se, ainda, que esse argumento se sustentava numa concepção de dia letivo que em nada o distinguia da definição dada pelos gestores da educação, ou seja, dia letivo entendido como dia em que eram ministradas aulas. Desse modo, a UTE/Sind-UTE acabava por assimilar e reproduzir, no seu discurso e na sua prática, a lógica do controle e da dominação de que temos tratado.

Esse processo de assimilação e reprodução da lógica do controle e da dominação, em certa medida, ocorreu também na discussão e luta relativas às diretas para diretor de escola encaminhadas pela UTE/Sind-UTE. Essa reivindicação, realmente, esteve presente nos principais movimentos dos trabalhadores em educação em Minas. Nas pautas de reivindicação das várias campanhas salariais conduzidas pela entidade, esse era um item recorrente até a institucionalização da *seleção competitiva interna*. Todavia, não se encontra nenhuma matéria discutindo especificamente o lugar da eleição de diretor no processo de democratização da gestão escolar. Novamente, foi no espaço reservado ao DJ que a entidade apresentou um projeto como proposta de regulamentação desse novo procedimento para escolha do diretor de escola, o qual foi encaminhado à Assembléia Legislativa. O mais contraditório, no entanto, foi que, diante da enorme dificuldade encontrada pelo movimento docente no sentido de fazer com que essa reivindicação fosse aprovada pelo poder legislativo estadual, a própria UTE propôs que as diretas para diretor de escola fossem implantadas via decreto-lei. Ou seja, pretendia-se que um dos componentes considerados fundamentais para democratização da escola – a escolha do diretor com a participação da comunidade – fosse instituído por meio de um

instrumento jurídico fartamente utilizado pelos governos autoritários ditatoriais para a imposição de normas e condutas sociais cerceantes dos direitos e liberdades individuais.

Nesse quadro, o debate e a luta pelas diretas para diretor de escola acabavam por se afastar de qualquer projeto mais amplo de democratização da escola, sua estrutura e funcionamento. Depreende-se, pois, que a própria entidade contradiz o *alerta* que dirigia ao conjunto da categoria, no sentido de que a escolha do diretor de escola pela comunidade não significava, por si só, a democratização da escola.

Vimos, também, que nos critérios utilizados para convocação/designação de pessoal para trabalhar nas escolas e nos critérios para distribuição de aulas o *tempo de serviço* se configurou como fator preponderante no processo de composição e organização do quadro de pessoal das unidades escolares. E tais critérios, em nenhum momento, foram objeto de discussão mais profunda por parte do movimento sindical docente em Minas. O que a entidade procurava fazer, mais uma vez por meio da seção do DJ, era manter os trabalhadores em educação sempre informados sobre aqueles critérios. Entretanto, como inferimos há pouco, quesitos como esse apenas traziam para o contexto da organização burocrática escolar traços de legitimação tradicional-patrimonial, sem no entanto romper com a lógica da dominação legal-racional que a permeia e define.

Todavia, se, por um lado, vários aspectos da gestão e organização dos processos de trabalho na escola não eram objeto de maior discussão e reflexão nos jornais da UTE/Sind-UTE, por outro, temas e questões suscitadas nas lutas sociais mais amplas eram debatidos de forma bastante intensa pela UTE/Sind-UTE.

As análises de Núñez (op. cit.) sobre o movimento sindical docente na América Latina e de Ribeiro & Joia (op. cit.) diante das funções atribuídas ao sindicato pelos delegados presentes no 23º Congresso da CNTE parecem coincidir com o que encontramos no movimento organizado dos trabalhadores em educação das Gerais.

Voltemos, pois, às páginas do UTE INFORMA e do JORNAL DO SINDICATO ÚNICO para delinear alguns daqueles temas e questões.

3.2 OS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO E SUAS LUTAS

Que temas e questões eram debatidos de forma mais sistemática, inicialmente pela UTE, e mais tarde pelo Sind-UTE?

Essa foi a pergunta proposta há pouco e para respondê-la tomamos, mais uma vez, como fonte principal de pesquisa os jornais da entidade - UTE INFORMA e do JORNAL DO SINDICATO - órgãos oficiais do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais - SIND-UTE. Os jornais da entidade, como *órgãos oficiais do sindicato*, explicitam, em boa medida, aquelas questões e preocupações centrais das lideranças da categoria que representam. Sendo o principal meio de comunicação entre a entidade sindical e seus filiados, por certo neles estão expressas as principais questões postas por ela na sua relação e interação com os diferentes segmentos da categoria que representa. Em alguns momentos recorreu-se, também, a outros boletins e informativos divulgados no período.

Foram consultados os jornais editados, primeiro pela UTE e posteriormente pelo SIND-UTE, no período de 1985 a 1994, num total de 43 números. Até o primeiro semestre de 1990 (março/abril, nº 32) o jornal da entidade recebia o nome de *UTE INFORMA*. Com o Congresso de Unificação, ocorrido em agosto daquele ano, o órgão oficial de divulgação da entidade passou a se chamar *JORNAL DO SINDICATO ÚNICO*. No final de 1994 houve nova mudança no nome do jornal do SIND-UTE, que passou a se chamar *OUTRAS PALAVRAS*.

Adentremos, pois, as páginas do órgão oficial de divulgação da UTE/Sind-UTE.

Mesmo passando por reformulações gráficas e editoriais, como por exemplo número de páginas, seções que eram criadas ou suprimidas, uma das

principais características da linha editorial do jornal da UTE/Sind-UTE consistia no fato de em todos os números publicados terem privilegiado a discussão de temas mais amplos, relacionados com problemas sócio-econômicos, políticos e culturais. Nos *editoriais* do jornal, por exemplo, eram recorrentes as análises de conjuntura realizadas pela entidade. Com isso, a diretoria da entidade procurava evidenciar a sua intenção de articular as lutas da categoria com as questões e lutas mais gerais de diferentes grupos sociais. Em um dos editoriais essa preocupação é assim explicitada:

Os editoriais do UTE-Infoma sempre procuram fazer uma avaliação da conjuntura nacional como forma de vincularmos as nossas questões específicas à situação política e econômica do país. A última greve evidenciou em definitivo que os atos dos governos estaduais e municipais seguem a mesma lógica da política gerada no Palácio do Planalto. (UTE-INFORMA, nº 18, ago. 1987, p.2)

Na década de 80, temas como dívida externa, reforma agrária, assembléia constituinte (nacional e estadual), eleições (presidenciais e estaduais), sindicalismo e sindicalização do funcionalismo público eram frequentemente abordados em artigos de caráter mais analítico. Os movimentos e lutas de outras categorias profissionais também eram debatidos de forma recorrente.

Nos anos 90 outros temas entraram em cena e passaram a compor a agenda do jornal da entidade, como por exemplo: o projeto da nova lei de diretrizes de bases que estava em tramitação no Congresso Nacional; os problemas da saúde pública e as condições de atendimento e funcionamento do Instituto de Previdência dos Servidores do Estado de Minas Gerais - IPSEMG; o processo de impeachment do Presidente da República em 1992; a CPI da corrupção e seus *anões* do orçamento; a discussão sobre a situação da *mulher trabalhadora* e suas condições de trabalho.

Além dos editoriais, a preocupação da UTE/Sind-UTE em articular as lutas específicas dos trabalhadores em educação de Minas Gerais com movimentos e lutas mais gerais pode ser constatada, também, nos espaços reservados tanto à Central Única dos Trabalhadores - CUT, seja em âmbito nacional ou estadual, quanto à Confederação dos Professores do

Brasil/Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CPB/CNTE.¹ Em todos os números dos jornais publicados pela UTE/Sind-UTE, a CUT e a CPB/CNTE tinham um espaço reservado para divulgar seus eventos, suas campanhas e as principais lutas e reivindicações encaminhadas por aquelas entidades.

Essa característica na linha editorial do jornal da UTE/Sind-UTE refletia a opção política de se inserir e participar no processo de criação e consolidação daquelas entidades. O número de delegados da UTE/Sind-UTE nos Congressos, tanto da CUT quanto da CPB/CNTE, por exemplo, era sempre um dos maiores. No caso da CUT, um dos principais líderes do movimento sindical docente chegou a ser eleito para a presidência da sua diretoria estadual em 1988. No encarte de comemoração dos 10 anos da UTE essa opção política é assim explicitada:

Maior sindicato de Minas, terceira entidade da categoria do país, a UTE tem hoje cerca de 40 mil filiados, alcançando uma média de 600 cidades em todo o estado. Esta posição faz com que a entidade ultrapasse as especificidades da categoria, se fazendo presente em todos os movimentos e organizações que buscam a mobilização e fortalecimento da classe trabalhadora. Desta forma, a UTE foi uma das primeiras entidades a se filiar à Central Única dos Trabalhadores a nível nacional e uma das principais responsáveis pela fundação e consolidação da CUT em Minas.

Em se tratando da categoria no âmbito nacional, teve participação decisiva na transformação da CPB - Confederação dos Professores do Brasil em CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, que teve sua base de representação ampliada com a participação de todos os trabalhadores desse ramo de atividade. (UTE-INFORMA, nº 29, Encarte Especial, maio/jun. 1989, p.2)

Essa opção política assumida pela direção da UTE/Sind-UTE, no entanto, não era consensual. No processo de organização da categoria, um dos aspectos mais polêmicos era, precisamente, quanto ao lugar das “lutas específicas” e das “lutas gerais” nos movimentos reivindicatórios e nas greves dos profissionais da educação. Essa questão foi motivo de discussão, por

¹ A partir de 1989, no XXII Congresso da Confederação dos Professores do Brasil (CPB), decidiu-se pela transformação daquela entidade em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de forma a se alcançar a unificação nacional de todas as entidades que representavam os diferentes segmentos dos trabalhadores em educação.

exemplo, na greve de 1987. É o que indica um trecho da nota intitulada **Sobre o que é ser político**.

Na pauta de reivindicações aprovada no dia 9/abril, o magistério e o funcionalismo deram mostras de avanço na sua luta, ao exigir não só melhoras em seu nível salarial como também o direito de escolher o presidente da república, a sindicalização do funcionalismo público, o não pagamento da dívida externa, o direito de greve e a reforma agrária.

Muitos companheiros saíram insatisfeitos, por achar que estas reivindicações iam atrapalhar a negociação do salário. Outros não entenderam muito bem e se perguntaram por que nós, trabalhadores do ensino e funcionários públicos, temos que pedir a reforma agrária. E já um terceiro grupo insinuava que isso eram reivindicações 'políticas' e que serviam a interesses 'políticos'. (UTE INFORMA, n. 17, abr./maio 1987, p. 5)

Dois anos mais tarde a polêmica continuava presente, como atesta uma das notas do Núcleo Permanente de Professores de Ciências da entidade:

É importante salientar que as questões específicas não são menos importantes que as gerais. Impossível melhorar o ensino, transformá-lo, sem passar também por propostas alternativas no âmbito de cada disciplina. A melhoria global só será verdadeira, consistente, se vier a traduzir-se em melhoria específica. Caso contrário, corremos o risco de diluir a energia transformadora de nossa luta em generalidades incoseqüentes. (UTE INFORMA, n. 28, mar./abr. 1989, p.8)

Em 1991 ainda não se havia chegado a um consenso na entidade quanto ao lugar das lutas específicas, pedagógicas e das lutas mais gerais da entidade e à relação entre elas:

*Estas questões já foram debatidas com a categoria, particularmente durante o 'Congresso de Unificação'. [...] Na prática, a luta sindical passa a ser a integração da luta salarial, funcional e pedagógica. Sendo a luta pedagógica parte integrante da luta sindical dos Trabalhadores em Educação, o que dará sentido à exigência de melhores salários, novas condições de trabalho e democratização será justamente o compromisso militante da categoria com a melhoria substantiva do sistema de ensino. A defesa da dignidade profissional e política dos educadores deverá passar necessariamente pela mudança da **qualidade social da Educação**. Qualidade deve ser medida, não apenas pelas condições de trabalho dos educadores, mas também - e principalmente - pela pertinência histórica concreta do **serviço público - educação para os seus usuários**. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, n. 3, mar./abr. 1991, p.8)*

Do mesmo modo, nos Congressos Estaduais da UTE/Sind-UTE era evidente a preocupação em articular as lutas específicas dos educadores com os

movimentos mais amplos da sociedade brasileira. Esses Congressos tinham um significado muito importante para a entidade. Eles eram considerados como um de seus principais canais de participação e construção democrática, uma vez que, em princípio, neles deveriam ser definidas suas diretrizes de trabalho. Entendia-se, pois, que essa forma de organização a caracterizava como uma entidade sindical diferente de outras estruturas sindicais burocratizadas, verticalizadas.

Os jornais da UTE/Sind-UTE eram um dos principais canais tanto para mobilização e preparação dos Congressos, quanto para divulgação de suas deliberações. Temas voltados para análise de conjuntura, também, estavam sempre presentes nas suas pautas: dívida externa, reforma agrária, assembleia constituinte, o posicionamento da entidade diante do governo eram questões aí discutidas de forma recorrente. Outros temas mais gerais ainda eram debatidos nesses momentos, porém de forma menos sistemática.

Mas além da discussão de temas mais gerais, relacionados com a conjuntura estadual e nacional, nos Congressos Estaduais eram definidos os principais itens que deveriam compor a pauta de reivindicações nas campanhas salariais da categoria. Ainda que em algumas dessas pautas estivessem presentes reivindicações mais gerais, em consonância com as diretrizes políticas encaminhadas pela CUT e pela CPB/CNTE, predominavam as questões mais regionais e específicas da categoria². Nesse sentido, os problemas referentes à situação salarial e funcional dos profissionais da educação eram os que apareciam com mais frequência. A exigência por aumentos salariais e por uma definição do piso salarial vinculado ao salário mínimo³, por exemplo, estava presente em todas as pautas de reivindicação apresentadas pela UTE/Sind-UTE no período de 1983 a 1994. Ainda em relação às condições salariais, outras reivindicações que apareciam, porém com menor frequência, eram a manutenção das gratificações, o pagamento do 13º e a atualização dos quinquênios e

² No anexo 2 foi organizado um quadro em que aparecem de forma sintética os principais itens que compunham as pautas de reivindicações encaminhadas pela UTE/Sind-UTE no período de 1985-1994.

³ O piso salarial reivindicado pela UTE/Sind-UTE era o mesmo defendido pela CPB/CNTE de 5 salários mínimos.

anuênios. A equiparação entre os vencimentos de aposentados e pessoal da ativa era outra bandeira que perpassava todas as campanhas.

Nas campanhas de 1988 e 1989, foram incorporados novos itens às pautas de reivindicações que refletiam, em boa medida, a reação dos trabalhadores da educação às medidas racionalizadoras e autoritárias tomadas pelo governo de Newton Cardoso nos primeiros anos de seu mandato à frente do poder executivo estadual. Nesse período apareceu pela primeira vez a reivindicação de que, mesmo com a extinção de turma ou com a diminuição da carga horária de determinada disciplina, fosse garantida a manutenção da vaga do servidor. Ao lado dessa reivindicação surgiram outras, como, por exemplo, que a demissão de servidor público da área da educação se desse somente por meio de inquérito administrativo; que se respeitasse o direito às licenças previstas no Estatuto do Magistério; que a composição do quadro de pessoal das unidades escolares voltasse a tomar como referência a lei nº 9.381/86 e sua legislação complementar, revogando os decretos e resoluções que contrariavam tal lei e, por fim, que se elaborasse um *quadro único* para os profissionais da área da educação.

Como se observa, várias dessas reivindicações procuravam garantir a manutenção de direitos e condições básicas de trabalho, que há algum tempo estavam asseguradas no sistema estadual de ensino em Minas Gerais. Entretanto, alguns pontos levantados pelo movimento sindical docente em suas lutas reivindicatórias não conseguiam ir além dos contornos definidos nas próprias políticas educacionais. Isso fica nítido quando os parâmetros utilizados como referência nas reivindicações da UTE/Sind-UTE para definição do quadro de pessoal das escolas eram os mesmos definidos pelo governo estadual no final de 1986 e início de 1987, parâmetros esses que haviam até mesmo sido questionados pela entidade à época.

Ainda no período do governo Newton Cardoso, o movimento sindical docente trouxe para as pautas de reivindicações pontos básicos que tentavam garantir a preservação da estrutura e organização da própria entidade, uma vez que uma série de medidas haviam sido tomadas no sentido de se inviabilizar

financeiramente a UTE/Sind-UTE. Nesse sentido, passaram a compor as pautas de reivindicações exigências como a manutenção do desconto em folha de pagamento da mensalidade paga pelo servidores filiados à entidade; a manutenção da liberação e garantia de estabilidade no emprego dos dirigentes sindicais para o exercício do mandato na UTE/Sind-UTE; o abono das faltas dos profissionais do sistema estadual de ensino para participação em atividades, encontros e reuniões pedagógicas e político-sindicais promovidos por ela, além de se pretender que fossem repassadas verbas para os seus projetos pedagógicos, entre outras.

As questões relacionadas com a manutenção e organização da entidade também estavam presentes de forma recorrente nos seus jornais. A importância da participação dos profissionais da educação no seu fortalecimento e consolidação, por exemplo, era um aspecto discutido com frequência. Em vários artigos e notas publicadas, procurava-se evidenciar que a força política da UTE/Sind-UTE dependia de um envolvimento e comprometimento cada vez maior dos vários segmentos da categoria que representava. Frequentemente eram realizadas campanhas de filiação, especialmente nos períodos que antecediam os Congressos Estaduais, bem como durante a realização dos mesmos.

Outro tema debatido, principalmente nos momentos de greve, era a mobilização e adesão da categoria nos movimentos paredistas. Até meados da década de 80 o grau de adesão dos profissionais da educação às greves deflagradas pela categoria era significativamente alto. Nas avaliações divulgadas pelos jornais da UTE/Sind-UTE, realizadas imediatamente após as greves, sempre se destacava o avanço alcançado no processo de organização e mobilização da categoria.

Entretanto, a partir da segunda metade dos anos 80 e início dos 90, constata-se uma reversão nesse quadro. Ainda que se encontrem análises destacando o fortalecimento da entidade e do movimento docente, tais análises estavam ao lado de avaliações que evidenciavam a falta de participação e de mobilização da categoria.

Mesmo antigos aliados dos profissionais da educação em suas greves, como era o caso do movimento de pais, começaram a recuar e rever seu posicionamento. Na greve de 1993 foi bastante significativo o fato de os pais, que num primeiro momento apoiaram a greve deflagrada pela UTE/Sind-UTE, em seguida se mobilizarem para reivindicar que os professores retornassem às salas de aula.

Na verdade, esse tipo de problema sempre foi uma preocupação presente entre algumas lideranças do movimento. Havia uma relativa clareza por parte dessas lideranças quanto ao fato de que o apoio mais efetivo da sociedade às lutas e movimento dos trabalhadores em educação estava vinculado a uma efetiva melhoria da qualidade do ensino ministrado nas escolas. Ou seja, as lutas dos educadores por melhores salários e condições de trabalho deveriam se traduzir, também, na consolidação de uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade.

Do mesmo modo, no Congresso de Unificação era feita a seguinte avaliação sobre o apoio da comunidade às lutas dos trabalhadores em educação:

As primeiras greves de 79-80 sempre contaram com um apoio fantástico da opinião pública, dos pais de alunos e do movimento popular. E fomos percebendo que ao longo dos anos este apoio foi se tornando mais passivo que ativo, mais distante que vizinho e muito menos engajado. A comunidade continuou a achar que os professores são uma categoria sofrida, e em geral continuamos bastante respeitados, mas aquela solidariedade ativa e militante de grandes parcelas da população foi minguando. E foi minguando, entre outras coisas, porque desde 79 a nossa luta tinha uma promessa implícita. Era a promessa de que não beneficiaria apenas os trabalhadores em educação enquanto tais, mas beneficiaria todos aqueles que esperam um serviço público - Educação - de boa qualidade. Mas esta promessa continuou implícita. Ela não se explicitava e não se traduzia. (CONGRESSO DE UNIFICAÇÃO, agosto 1990, p. 14.)

Nessa perspectiva, uma das principais lideranças da UTE/Sind-UTE fazia a seguinte avaliação:

O que justifica a escola pública aos olhos das classes populares não é o fato dela ser pública não, é a qualidade social do serviço que a escola presta. Se a escola é pública mas não atende as expectativas da sociedade não adianta, vai ser impossível defendê-la apenas porque ela é juridicamente propriedade estatal. Há uma diferença muito profunda entre estatal e público. Estatal é uma coisa juridicamente propriedade do Estado. Público é aquilo que a sociedade sente

como sua, como seu, que a sociedade controla, gere. E as pessoas só defendem aquilo que elas acham que têm motivo para defender. [...] Nós temos que dar um salto de qualidade no sentido de fazer com que a sociedade, as classes populares percebam que ao defender a escola pública nós não estamos defendendo apenas os interesses de quem trabalha na escola, mas estamos defendendo também os interesses de quem se serve da escola pública como usuário. [...] Sem mexer fundo nos conteúdos programáticos de ensino, nos métodos, nas relações pedagógicas dentro da escola, nas relações da escola com a comunidade é impossível melhorar a qualidade social da escola pública. Não dá para melhorar a qualidade social da escola pública só com o salário, efetivação e proteção na carreira. Nós poderíamos conquistar todas as nossas reivindicações salariais, funcionais e a escola continuar sendo autoritária e marginalizadora das classes populares. (UTE INFORMA, n° 31, set./out. 1989, Encarte, p. 2)

Outra questão debatida de forma recorrente no jornal da entidade girava em torno do embate das diferentes concepções e tendências presentes no movimento sindical e que conviviam, também, no interior da UTE/Sind-UTE.

Em julho de 1988 o Departamento de Formação Sindical promoveu um curso sobre sindicalismo, que teve como temas centrais: *as classes sociais e o Estado, a história do movimento sindical no Brasil e as relações entre partido político e sindicato*. Logo em seguida, no mês de agosto daquele mesmo ano, o órgão de divulgação da entidade iniciou a publicação de artigos sobre as diferentes concepções e práticas sindicais, sobre a história do sindicalismo brasileiro e sobre o movimento sindical e suas tendências. Nesses artigos foram destacadas as concepções sindicais: *colaboracionista; classista - concepção sindical da CUT; corrente anarquista; corrente comunista e os "amarelos"*. Cada uma das Centrais Sindicais Brasileiras existentes à época - Central Única dos Trabalhadores (CUT); União Sindical Independente (USI) e Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT) - também foi objeto de análise nesses artigos.

Neles a UTE/Sind-UTE deixava clara sua posição em relação a cada uma delas. Sobre a USI, afirmava: *"representada por antigos pelegos e interventores nos sindicatos, apoiadores do golpe militar de 64, além de inexpressiva é a forma mais acabada do peleguismo. É o braço direito dos patrões e do governo"* (UTE INFORMA, n° 26, nov. 1988, p. 10). Era clara, portanto, a posição da entidade de distanciamento e antagonismo àquela Central. Esse mesmo posicionamento era tomado em relação à CGT.

A CGT tem como elemento central de sua prática a defesa da estrutura sindical fascista, atrelada ao Estado, corporativista e seu setor dominante, o peleguismo, representa perante a classe trabalhadora o projeto da burguesia para a superação do impasse do capitalismo brasileiro. A legitimidade que a CGT procura construir perante a classe trabalhadora sempre partiu da defesa dos interesses do Estado Burguês e de setores da classe dominante. A CGT está defendendo um 'capitalismo moderno', 'a conversão da dívida externa e a privatização das estatais', recomendando que 'os trabalhadores não defendam a estabilidade no emprego e as 40 horas na Constituinte' porque esta central está subordinada diretamente à estratégia que o setor poderoso da classe dominante tem para o país. [...] No interior da CGT abriga-se ainda o 'sindicalismo reformista' que aparece nas práticas do Partido Comunista Brasileiro (PCB) e do Partido Comunista do Brasil (PC do B). (UTE INFORMA, nº 26, nov. 1988, p. 10)

Finalmente a CUT, Central Sindical à qual a UTE/SIND-UTE era filiada, foi enfocada destacando o seu caráter progressista e de entidade comprometida com os reais interesses da classe trabalhadora:

A CUT é uma Central Sindical unitária, classista, que luta por melhores condições de trabalho e salário, (objetivos imediatos dos trabalhadores) e por uma sociedade sem exploração, onde impere a democracia política, social e econômica (objetivo histórico dos trabalhadores). O caráter classista e de massas da CUT é traduzido, por um lado, na atração e mobilização de amplas massas de trabalhadores e, por outro, na organização dos assalariados em oposição à classe burguesa, para que assumam uma perspectiva de luta pela construção da sociedade socialista. Isso, no entanto, não significa colocar para o movimento sindical a tarefa que cumpre um partido político desempenhar. A CUT entende que o papel político do movimento sindical é distinto, específico, já que ele pode e deve buscar representar e incorporar nas suas lutas as mais amplas parcelas dos trabalhadores, independente das suas posições político-ideológicas. (UTE INFORMA, nº 26, nov. 1988, p. 10)

Próximo à discussão das diferentes concepções e tendências do movimento sindical, outro tema debatido e bastante conflituoso no processo de organização da categoria era a relação entre sindicato e partido político. Em vários momentos o jornal da UTE/Sind-UTE publicou notas analisando questões partidárias e eleitorais. Em épocas de campanha eleitoral, fosse nos pleitos estaduais, fosse nas eleições para Presidência da República, o jornal sempre divulgava notas discutindo, por exemplo, o perfil e propostas dos candidatos dos diferentes partidos, a importância da participação consciente e crítica dos profissionais da educação no processo eleitoral e, ainda, a necessidade de votar em candidatos comprometidos com os interesses da categoria e do conjunto dos

trabalhadores. Foram publicadas, também, em alguns números dos jornais da UTE/Sind-UTE, entrevistas com candidatos a uma vaga no poder legislativo e que tinham no movimento dos trabalhadores em educação uma de suas principais bases eleitorais.

Em um dos editoriais publicados em 1988, a entidade fazia a seguinte análise sobre as eleições municipais que ocorreriam naquele ano e qual deveria ser o posicionamento dos profissionais da educação em momentos como aquele:

As eleições Municipais deste ano têm uma importância muito maior do que está sendo avaliada. Os resultados delas serão a marca da insatisfação popular. Serão a expressão do repúdio a Sarney, a Newton Cardoso e à política aviltante levada pelo PMDB e pelos partidos que o apoiam - PDC, PFL, PDS E PTB. E mais, serão a mostra mais clara de que só as DIRETAS para presidente podem criar neste país um clima de esperança e governabilidade, princípios fundamentais para o enfrentamento da crise.

Diante deste quadro cabe a nós, educadores, um papel fundamental. Incentivar a discussão da importância das eleições e, mais que isto, demonstrar quem é quem no quadro partidário político, identificando aqueles partidos que realmente têm compromisso com a luta dos trabalhadores. Não o compromisso do discurso, mas o compromisso da defesa das propostas populares na Constituinte e no dia-a-dia das nossas lutas, nas greves, junto com a gente enfrentando a repressão. Deve ser este passado a referência mais clara e concreta para nossa opção nestas eleições. (UTE INFORMA, nº 26, nov. 1988, p. 2)

Durante a campanha eleitoral para a Presidência da República, em 1989, novamente a entidade enfatizava a necessidade de os trabalhadores analisarem as propostas dos candidatos, dos programas dos partidos a que estavam filiados e procurarem conhecer a história, a trajetória desses candidatos. Entendia-se que esse tipo de postura seria fundamental para que a participação dos educadores se desse de forma mais ativa e consciente, no sentido de contribuir na construção de uma nova sociedade.

O papel do educador nesta sucessão não pode ser apenas o de mais um eleitor. Ele deve assumir, de fato, e com total ímpeto seu papel de provocador de consciência e sua posição enquanto trabalhador, identificando a candidatura que seja comprometida com a transformação estrutural da sociedade.

Nesses anos todos de luta, de enfrentamento com os mais variados tipos de governo, desde os mais explícitos até os sutilmente autoritários, a classe trabalhadora aprendeu que em uma sociedade de classes, cujos interesses se confrontam, só podemos contar com nossa organização e nossas próprias forças. Por isso não serão os discursos, muito menos a aparência física que nos orientarão para a escolha de uma candidatura, mas o programa e o compromisso

histórico do candidato com as lutas diárias, as greves, as campanhas pela democratização do país, pela defesa da escola pública e, sobretudo, com a construção do novo sindicalismo e da CUT, marco fundamental para o reinício da construção de uma NOVA SOCIEDADE, JUSTA E IGUALITÁRIA: A SOCIEDADE SOCIALISTA. (UTE INFORMA, nº 30, jul./ago. 1989, p. 4)

A questão da relação entre partido político e sindicato recebeu um destaque especial também nos números 03 e 04 do Jornal do Sindicato Único, de março/abril de 1993 e setembro/outubro de 1993, respectivamente. Nesses números do Jornal foi reservado um espaço para que as principais correntes que compunham a CUT - *Convergência Socialista, Corrente Sindical Classista, Articulação Sindical, CUT pela Base* - pudessem apresentar seu entendimento sobre essa questão. Nas posições expressas por essas correntes, é possível perceber que havia consenso entre elas em vários pontos. Esse consenso se observa, por exemplo, no entendimento de que o sindicato deveria resguardar sua autonomia e independência em relação ao partido político. Era consenso, também, o fato de todas elas entenderem que o sindicato e o partido implicavam níveis distintos de organização. O primeiro representaria os interesses de uma determinada categoria profissional, ramo de trabalho ou produção. Já o segundo aglutinaria e representaria um setor específico, definido por suas posições ideológicas e políticas. Outro ponto de congruência entre as várias forças que compunham a CUT era quanto à visão de que os sindicatos não poderiam se manter alheios em relação à conjuntura, ou não poderiam ter nenhum tipo de opção ideológica. Pelo contrário, entendiam que os sindicatos deveriam se inserir nas lutas mais gerais, a favor da construção de uma nova ordem social, ao lado de outras forças políticas da sociedade.

No interior da UTE/Sind-UTE, essas diferentes correntes se faziam presentes e o que se observa é que aqueles pontos de consenso entre as diferentes correntes eram os mesmos defendidos por aquela entidade.

Outra polêmica presente nas páginas dos jornais da UTE/Sind-UTE era o fato de dirigentes sindicais, depois de um certo tempo de militância, se candidatarem a cargos eletivos. Questionava-se sobre até que ponto o sindicato não era usado como um “trampolim” para o ingresso na carreira política. Quanto

a essa polêmica, a posição majoritária na entidade era de apoio àqueles dirigentes sindicais:

[...] Para não perdermos a chance de ajudar a mudar um pouco a trajetória política de nosso país, precisamos fazer uma forte campanha para eleger o presidente, o governador, o senador e os deputados dos trabalhadores. Nesse sentido, cada um de nós é responsável por colocar um fim a esse papo de que sindicato é trampolim para a política. Tem gente que pensa assim porque crê que os candidatos de partidos de esquerda também vão se vender para os donos do poder. Esse é um pensamento compreensível. Mas não é verdadeiro ou não se aplica aos deputados e outros políticos que vêm cumprindo seu papel de defensores intransigentes dos interesses dos trabalhadores. [...] Por fim, não vamos nos esquecer de que toda luta econômica tem uma dimensão que é política. E, portanto, não basta lutar no campo das reivindicações econômicas. É preciso abraçar a luta pela transformação das estruturas políticas que são responsáveis pela organização e manutenção da exploração econômica sobre os trabalhadores. (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, nº 11, junho 1994, p. 4)

Esses dados evidenciam, mais uma vez, a opção da UTE/Sind-UTE no sentido de encaminhar as lutas e questões específicas dos trabalhadores em educação articuladas com as lutas mais gerais da sociedade brasileira.

Os problemas financeiros da entidade também eram debatidos de forma recorrente em vários números do seu jornal. Especialmente nos anos de 1987 e 1988, quando o governo estadual adotou medidas que dificultavam o desconto em folha de pagamento da contribuição mensal paga pelos profissionais da educação filiados ao Sindicato. A UTE/Sind-UTE, nesse momento, denunciava as manobras do governo no sentido de inviabilizar a sobrevivência da entidade, ao mesmo tempo em que fazia o chamamento para a categoria se organizar e se contrapor à ação governamental.

Além disso, periodicamente, por meio do Jornal era feita a prestação de contas da entidade. Com frequência eram publicados os demonstrativos financeiros para que os filiados pudessem acompanhar o fluxo de caixa.

Apesar de em vários momentos o Jornal do sindicato fazer o chamamento aos profissionais da educação para participarem na mobilização e consolidação do movimento da categoria, a questão da organização desses trabalhadores no seu local de trabalho não era debatida de forma muito sistemática. Entre 1985 e 1994, somente em 1993 seria realizado um encontro

para discutir mais especificamente o tema. Foi o 1º Seminário sobre Organização no Local de Trabalho (OLT). Nele buscou-se aprofundar o debate sobre a OLT e as formas de organização dos profissionais em educação.

Anteriormente ao 1º Seminário sobre OLT, essa questão recebeu um tratamento marginal por parte da UTE/Sind-UTE. Ela não constou, por exemplo, da pauta de nenhum dos Congressos Estaduais até 1990, quando ocorreu o Congresso de Unificação. Nas deliberações aprovadas naquele Congresso, a OLT foi objeto de discussão somente quando se debateu o papel dos *Representantes de Escola* e a organização das *Comissões de Escola*. O que se observa, a partir da análise dos vários números do jornal, é que a questão da OLT era destacada somente nos poucos artigos e momentos que falavam sobre *Representantes de Escola* e *Comissões de Escola*.

No II Seminário da Rede Municipal, realizado em abril de 1994, a OLT voltou a ser discutida de forma mais sistemática, todavia nas páginas do jornal continuou recebendo uma abordagem superficial e marginal.

Indo além das questões organizativas da UTE/Sind-UTE, também algumas questões didático-pedagógicas eram objeto de reflexão em vários números do jornal. Sempre houve na entidade um *setor pedagógico-cultural* que tinha como principal objetivo oferecer orientações em assuntos relacionados com o processo de ensino-aprendizagem nos vários níveis e modalidades de ensino. A preocupação com questões dessa natureza é apreendida, por exemplo, no esforço pela realização do 1º Congresso de Política Educacional e, a partir dele, o incentivo e apoio à organização dos professores por disciplina, tendo em vista a formação dos *Núcleos Permanentes de Professores* por área de conhecimento.

O 1º Congresso de Política Educacional aconteceu entre os dias 6 e 8 de abril de 1987. Contou com a participação de aproximadamente 600 professores oriundos de diferentes municípios do estado (cerca de 70 cidades).⁴ Nesse Congresso novamente temas como a relação entre luta sindical e prática pedagógica, análises da ação do governo no campo da educação, assim como o

⁴ O número de vagas para esse evento era limitado a 1.200, das quais aproximadamente 400 estavam destinadas às cidades do interior do Estado.

posicionamento dos trabalhadores do ensino frente à política educacional e, ainda, a discussão de propostas para a constituinte foram bastante debatidos. Entretanto, boa parte da programação do evento foi destinada à realização de reuniões de grupos de professores de áreas afins para discussão de questões como a prática docente do dia-a-dia e o papel da UTE na busca de novos caminhos para a escola. Talvez esse tenha sido um dos fatores que mais contribuiu para que a partir daquele Congresso se efetivasse a organização dos *Núcleos Permanentes de Professores*.

O primeiro *Núcleo* a se organizar foi o de professores de português, constituído a partir da realização do *I Encontro Mineiro de Professores de Língua Portuguesa*, ainda no primeiro semestre de 1988. Esse encontro contou com a participação de mais de 1.000 professores que se deslocaram de aproximadamente 150 cidades do estado.

No ano seguinte aconteceram os encontros de professores que deram origem aos *Núcleos Permanentes de Professores de Ciências e de Geografia*, respectivamente. Cerca de 500 professores da área de Ciências se reuniram entre os dias 27 de fevereiro e 03 de março de 1989. O evento teve como tema central “*Repensando o Ensino das Ciências*”. O *I Encontro Estadual de Professores de Geografia* aconteceu no período de 25 a 29 de setembro daquele ano e teve como tema central “*Currículo e Organização da Escola*”.

Nos encontros que deram origem aos *Núcleos Permanentes de Professores*, era privilegiado o espaço para troca de experiências entre os participantes, além do aprofundamento das reflexões sobre a função social da escola na atualidade e o projeto de escola com o qual os trabalhadores em educação estavam comprometidos. Nessas reflexões sempre se reafirmava o compromisso com a luta pela construção e em defesa da escola pública, “*democrática, autônoma, crítica, reflexiva, integrada, educadora, inovadora, dinâmica, ativa, prazerosa, holística, ousada, libertadora, transformadora*” (JORNAL DO SINDICATO ÚNICO, nº 3, mar./abr. 1991, p. 8). Nos encontros e nas atividades desenvolvidas pelos *Núcleos* eram objeto de discussão, também, questões específicas de cada área, como por exemplo a análise de propostas

curriculares, a carga horária da disciplina nas grades curriculares, a metodologia de ensino e a reciclagem e atualização do professor.

Como se demonstrou no decorrer deste estudo, na seção do jornal da UTE/Sind-UTE destinada ao Departamento Jurídico, alguns temas e questões da gestão e organização trabalho da escola eram debatidos, ainda que de forma pouco sistemática. Mas além desses temas, por meio desse espaço a entidade prestava um serviço de informação e orientação jurídica quanto ao andamento dos processos judiciais encaminhados pela UTE/Sind-UTE quanto aos direitos dos trabalhadores do ensino e quanto ao andamento de contatos com os órgãos oficiais tendo em vista a defesa desses direitos.

No que se refere à discussão do plano de carreira, por exemplo, ainda que não houvesse nessa seção uma reflexão mais aprofundada sobre um plano de carreira para os profissionais da área da educação, alguns aspectos referentes a essa questão eram freqüentemente abordados pelo DJ como, por exemplo, promoção funcional e acesso na carreira por titulação. Havia uma preocupação nas notas do DJ de, ao mesmo tempo, esclarecer os profissionais sobre seus direitos e fazer um chamamento para maior organização e mobilização da categoria na luta por um plano de carreira para o pessoal da educação.

Apesar de estar presente em apenas dois números dos jornais, a sistemática de cumprimento do Módulo II era outro tópico objeto de discussão em notas do Departamento Jurídico, e em certa medida tal questão se relacionava com a organização do processo de trabalho na escola. Desde 1979 uma das reivindicações do movimento docente era para que o trabalho executado em casa pelo professor fosse reconhecido como cumprimento do Módulo II. E essa reivindicação foi atendida em 1982. Argumentava-se que as escolas não ofereciam condições de trabalho para que as atividades concernentes ao Módulo II pudessem ser ali desenvolvidas. Em 1985 e 1986 algumas direções de escola começaram a exigir que tais atividades fossem cumpridas na escola. Diante disso, o Departamento Jurídico da entidade orientava aos professores que resistissem a tais medidas e, se necessário fosse, denunciasses a situação da escola no Sindicato e este encaminharia a denúncia até a SEE.

Outros assuntos eram abordados pelo DJ, porém de forma menos sistemática, como, por exemplo, aqueles que diziam respeito às questões salariais - problema do piso salarial, atraso de pagamento e descumprimento por parte do governo dos reajustes automáticos dos salários (*gatilhos salariais*); esclarecimentos sobre a concessão de licenças dos servidores da educação (licença-prêmio, licença por laudo médico, licença sabática, etc.) e liberação de membros da diretoria da entidade; o problema das *gratificações* concedidas pelo governo e sua vulnerabilidade, uma vez que não eram incorporadas ao salário e estavam constantemente ameaçadas de extinção; a necessidade de observar e fiscalizar o quadro de frequência dos funcionários emitidos pelas escolas para efeito de preparação da folha de pagamento e os critérios a serem observados na distribuição de aulas.

A realização de concursos públicos para o provimento de cargos na área da educação era outro tema sempre levantado pela UTE/Sind-UTE não só em notas do DJ como também nas pautas de reivindicações encaminhadas. Todavia, não foi encontrado nenhum artigo que discutisse de forma mais aprofundada tal temática.

Na abordagem dada pelo DJ às questões destacadas na sua seção, predominava um enfoque de cunho mais *informativo*, voltado principalmente para a elucidação e discussão das bases jurídico-normativas que regulamentavam os assuntos abordados. Tanto nas notícias que repassava sobre medidas e ações judiciais movidas pela entidade, quanto nos esclarecimentos prestados sobre os direitos dos profissionais da educação, predominava um enfoque que não conseguia ir muito além da análise do aparato legal vigente.

Finalmente, ainda que, por um lado, não fosse muito grande o número de notas diretamente relacionadas com a organização do trabalho escolar publicadas no jornal da UTE/Sind-UTE e, por outro, não houvesse uma produção sistemática acerca dessa temática, havia, como já destacamos em outro momento, um entendimento por parte daquela entidade de que a luta pela democratização da escola exigiria dos trabalhadores em educação muito mais do que reivindicar eleições diretas para diretor ou lutar por melhores salários. Era preciso construir

os vínculos entre as lutas sindicais e as necessidades dos educadores surgidas no cotidiano das suas relações de trabalho em seu local de trabalho – a escola.

Essa polêmica estava presente outrossim em outros momentos de organização da categoria, como, por exemplo, quando se discutia sobre o lugar das suas lutas específicas nessa organização ou quando se colocava em discussão a questão da organização dos trabalhadores em seu local de trabalho. No entanto, a partir do início dos anos noventa, e mais especificamente após o Congresso de Unificação, reflexões sobre a centralidade que deveriam ter as *necessidades surgidas na prática imediata das pessoas*, no processo de organização dos trabalhadores em educação, começaram a ser desenvolvidas com mais frequência nas páginas do jornal da UTE/Sind-UTE.

Temos percebido que não há uma participação cotidiana e efetiva dos trabalhadores em Educação nas lutas sindicais, quando eles não sentem que a luta geral tem um significado particular para o seu trabalho cotidiano. As necessidades surgidas na prática imediata das pessoas são fundamentais na determinação das suas próprias prioridades. É necessário buscar uma integração entre a vida cotidiana das pessoas e a luta mais geral no sindicato e na sociedade. As pessoas têm a expectativa de que a luta geral contribua para transformar a realidade de sua própria escola e do seu trabalho no dia a dia. Mesmo para os que percebem a grandeza e o significado das lutas gerais, das greves e do crescimento da entidade é extremamente desgastante reconhecer que dentro da sala de aula, onde supostamente quem manda é o professor, as coisas em nada se alteraram. (CONGRESSO DE UNIFICAÇÃO, ago. 1990, p. 15)

Esse debruçar sobre as páginas dos jornais da UTE/Sind-UTE, por um lado, confirma que vários aspectos e temas concernentes à gestão e organização dos processos de trabalho não eram objeto de discussão e reflexão sistemática da entidade junto à categoria. Por outro lado, por meio do UTE INFORMA e do JORNAL DO SINDICATO ÚNICO constata-se a preocupação e o comprometimento do movimento sindical docente das Gerais com a discussão e encaminhamento de outros temas e questões, na organização não só dos trabalhadores em educação, com também dos trabalhadores em geral. Havia um significativo empenho por parte das direções da entidade no sentido de que as mobilizações dos educadores não ocorressem isoladamente. A clareza, por parte das lideranças sindicais, de que a luta pela transformação da educação e da escola

não se desvinculava da uma luta maior pela transformação da sociedade era explícita na linha editorial do órgão oficial de divulgação da UTE/Sind-UTE.

Estudos como os de Bonacini (1992), Furtado (1993), Maria Aparecida da Silva (1994) e Tavares (1995) apresentam importantes análises da trajetória da UTE/Sind-UTE. Do mesmo modo, nos limites deste trabalho, os jornais da entidade e as discussões levantadas nas linhas e entrelinhas de suas páginas colocam alguns elementos importantes para se apreender e compreender um pouco mais a trajetória política da organização sindical dos profissionais em educação em Minas.

A mobilização e participação da categoria nos movimentos e lutas encaminhadas pela UTE/Sind-UTE foi caracterizada por um decrescendo, especialmente a partir de meados da década de 80. Os temas e questões postos pelas lideranças sindicais, assim como a perspectiva de luta apontada por elas, nem sempre conseguiam mobilizar e organizar o conjunto dos profissionais da educação. As discussões levantadas e encaminhadas por aquelas lideranças não logravam êxito no sentido de se constituírem em canais e instrumentos de mobilização. Na análise que a professora Ângela Borges faz da trajetória da UTE/Sind-UTE, ela chama atenção para o *momento de descrença* dos profissionais da educação, se comparado com os movimentos de 1979.

O período que nós assumimos [a direção da entidade], essa década de 79 até 87, 88, ainda era uma época, no país, que nós tínhamos um projeto. As esquerdas, todo mundo tinha um projeto. Nós tínhamos um sonho. Então nesse aspecto eu acho que houve muita luta, a gente acreditava, o pessoal arregaçava a manga e a gente fazia das tripas coração. E agora há um momento de descrença. De uns anos para cá, de 89 para cá, a categoria, os professores passaram a não acreditar mais. Achar que não vale a pena, porque foram anos de luta, praticamente uma greve todo ano. (Ângela Borges. Entrevista.)

Esse quadro de desmobilização e de desacreditar é destacado também pela diretora Maria de Fátima ao fazer sua análise da trajetória da UTE/Sind-UTE.

Todo mundo quer ficar do lado de fora, ninguém quer participar. Eles estão ali lutando, eu não sei se é o momento, eu questiono muito com eles se é o momento e eles falam: “não, isso não é o momento agora”. Mas eu acho que eles precisavam

se envolver mais com o professor. O professor não está acreditando mais no Sind-UTE, nos dirigentes do Sind-UTE. Então eu vejo assim, o professor muito desacreditado do próprio sindicato deles. Quando eles vão reivindicar alguma coisa, quando a gente estava junto com o Secretário da Educação, com o Secretário Adjunto da Educação, então eles não chegam, não reivindicam com aquela força, com aquela vontade. Parece que os professores sentem que eles também estão receosos com o processo. Estão com falta até de conhecimento, de embasamento legal. Então eu acho que eles precisam voltar, porque antes, eu via, enquanto professora nos anos lá de 1976, 77, 78, 79, 80, um período de um sindicato muito forte, que nós professores acreditávamos neles. Eles passavam uma filosofia de trabalho e hoje a gente não está vendo isso. (Maria de Fátima. Entrevista.)

Com efeito, na greve de 1979, a perspectiva de solidariedade e de luta conjunta entre os trabalhadores foi uma marca do movimento sindical docente em Minas. Como destaca Furtado (1993), os *aliados* não foram poucos na trajetória e nos movimentos dos professores mineiros. Tavares (1995), no seu estudo sobre as formas de luta dos trabalhadores em educação em Minas Gerais, também destaca essa dimensão de solidariedade que permeou o movimento docente, especialmente no final dos anos 70 e primeira metade dos 80.

Em 1979, quando o movimento dos educadores mineiros se organizou e desenvolveu de forma autônoma em relação às entidades sindicais docentes existentes à época, o apoio de diversos sindicatos, entidades e segmentos sociais se deu não apenas por meio de moções de apoio, telegramas, cartas e presenças em atos públicos, mas também através de doações financeiras, fornecimento de materiais e disponibilidade da estrutura daquelas entidades a serviço dos profissionais da educação em greve. Em Belo Horizonte, por exemplo, espaços na sede do Sindicato dos Jornalistas e da UMES – União Municipal dos Estudantes Secundaristas – foram cedidos para a instalação do movimento e do Comando Geral de Greve. Várias Igrejas em todo o estado também colocavam sua infra-estrutura física à disposição dos educadores em greve. Pais reunidos em associações de bairros e por regiões, além de não enviarem seus filhos à escola, ajudavam na organização de “Bazares da Pechincha”, cuja arrecadação ia para o fundo de greve. Enfim, a forma de organização das lutas do movimento docente de Minas no final dos anos 70 e o apoio que recebia evidenciavam que novas

relações sociais estavam sendo gestadas na dinâmica das práticas sociais em educação. Para Tavares (1995, p. 222),

muito mais do que as lutas empreendidas nos finais da década de 70 serem caracterizadas por seu caráter de massa – mas identificando esse caráter – elas foram marcadas pelas relações sociais de tipo novo então criadas. Relações que se expressaram nos movimentos de solidariedade, na horizontalidade das relações políticas, na participação coletiva e ativa dos trabalhadores. E pelo fato de serem os trabalhadores assim organizados a controlarem o processo de confronto com o capital (porque em luta direta) é que se sentiam, pela primeira vez, como sujeitos do processo histórico.

Por sua vez, o caráter autônomo que engendrou e determinou os rumos da greve de 79, quando o CGG se organizou independente em relação às entidades existentes à época, produziu e foi decorrente de uma participação mais coletiva e ativa. Esses também eram elementos que constituíam as relações de tipo novo gestadas naqueles movimentos, naquelas práticas sociais. A participação dos sujeitos da educação ultrapassava os limites de uma participação representativa, ou, retomando a classificação de Ely, uma *autogestão controlada*. Novamente Tavares (op. cit., p. 223) ajuda a trazer à tona esses elementos do movimento de 79.

Queremos aqui destacar, sobre a greve de 1979, como exemplo dos novos tipos de relação criados então, foi a maneira de organização do Comando Geral de Greve, em que havia rotatividade de participação, as tarefas eram bem definidas para todas as instâncias que compunham o controle do movimento, desde as comissões por escola, passando pelos comandos regionais, até o Comandão, em Belo Horizonte. Efetivamente, nessa greve, com essa prática, negava-se a existência de uma vanguarda permanente. Os representantes eram escolhidos de acordo com o que se pretendia, ou seja, as pessoas eram eleitas para determinadas tarefas e funções, ou o eram em função de suas características estarem mais de acordo, do que as de outras pessoas, para se atingir os objetivos almejados.

Como se depreende, o envolvimento e a participação ativa e coletiva dos trabalhadores na definição e condução dos rumos do movimento era uma característica fundamental da organização dos educadores naquele momento. A presença e participação nas Assembléias era significativa. Como lembra a professora Shirley:

Porque no começo do sindicato ele conseguia, ele marcava uma assembleia no domingo, para discutir, marcava assembleia para discutir a vida da categoria. Ele conseguia encher o galpão da Igreja Nossa Senhora Aparecida no domingo, no sábado. Marcava uma assembleia no sábado conseguia encher a Igreja. Hoje esse sindicato acabou. (Shirley. Entrevista.)

Nesse quadro, Tavares (op. cit., p. 224) conclui que a autoridade das lideranças sindicais se configurava pela sua proximidade e por sua atuação junto aos trabalhadores em educação.

A autoridade da direção do movimento, em 1979, era legítima porque expressão do processo de luta. Em tal circunstância, a divisão dirigentes/dirigidos e a divisão de tarefas tem como claro e único sentido a melhor condução dos trabalhos. Uma das perspectivas centrais dos sujeitos participantes daquela greve era a de “coletivizar as decisões e socializar o poder”.⁵

Todavia, essa “*autoridade*” construída no “*processo de luta*” parece ter-se desvanecido no tempo, concomitantemente ao processo crescente de desmobilização dos trabalhadores em educação. Um dos fatores que ajudam a compreender essas mudanças no movimento docente de Minas está posto nos documentos da UTE/Sind-UTE estudados nesta pesquisa. Com efeito, os jornais da entidade revelam que em sua trajetória foi priorizada, em vários momentos, a discussão de questões decorrentes muito mais de embates internos entre as próprias lideranças do movimento ou de dificuldades administrativas e de manutenção da entidade do que propriamente a reflexão e encaminhamento de temas postos pela prática sócio-educativa dos trabalhadores em educação.

Ilustram essa constatação, por exemplo, os conflitos entre as forças e tendências que compunham a sua diretoria, ou então a discussão de questões referentes à manutenção e mesmo sobrevivência da entidade, o problema da suspensão das liberações dos dirigentes sindicais para atuarem junto à entidade, ou ainda o próprio espaço reservado à CPP/CNTE e à CUT. Destaque-se, igualmente, o amplo espaço reservado à publicação de notas e matérias sobre as tendências sindicais e a relação entre partido político e sindicato.

⁵ Em documento divulgado em junho de 1997, alguns militantes do sindicato corroboram a análise feita por Tavares (p.12). Destaque-se, no entanto, que essa autora era uma das signatárias desse documento, uma vez que ela participa ativamente das lutas dos trabalhadores em educação desde a origem da UTE.

Enfim, as publicações da UTE/Sind-UTE consideradas neste estudo revelam que as questões postas pela prática concreta dos profissionais em educação não tinham muito espaço e nem eram privilegiadas nas suas lutas e discussões. A relação entre *dirigentes/dirigidos* no movimento docente mineiro, que nas lutas de 1979 se configurava como expressão de relações de tipo novo que estavam sendo gestadas e marcadas pela solidariedade e horizontalidade das relações políticas, pela participação coletiva e ativa, começa a dar lugar a outras práticas e relações. Novamente, através do relato de Tavares (op. cit., p. 226) sobre a forma como se conduziu a greve dos trabalhadores em educação das Gerais de 1993, apreende-se o sentido das transformações ocorridas na atuação político-sindical da UTE/Sind-UTE:

Conduzido, basicamente, pela diretoria do sindicato (juntamente com outros setores do funcionalismo estadual), o comando de greve de 1993, por exemplo, não era composto por trabalhadores eleitos em efervescentes assembleias localizadas por todo o estado. Tampouco seus componentes foram escolhidos para representarem aquele movimento específico de luta, com características especialmente definidas de acordo com os objetivos dele. Nessa greve não havia comissões por escola e comandos regionais exercendo irrestrito controle sobre o movimento, sobre o que se dizia na imprensa, sobre o que se escrevia nos boletins, sobre o que se falava nas assembleias. Mais que isso, em 1993, o sindicato se apoiava muito mais nos mecanismos de negociação com o ER [Estado Restrito] do que com a classe trabalhadora, deixando, com isso, de privilegiar o reforço aos laços de solidariedade, de coletivismo, às organizações emergentes, à participação ativa, às relações sociais de tipo novo que a luta criou mas que, por insuficiência da devida articulação e integração, perderam-se. Entretanto, a questão central aqui é que na greve de 1993 não era aos trabalhadores que pertencia a iniciativa de organização de sua própria luta.

Pelo que se observa, a diretrizes apontadas desde o movimento de 1979 e reforçadas no Congresso de Unificação, as quais indicavam que uma participação ativa dos trabalhadores em educação nas lutas sindicais dependia, em boa medida, da vinculação de tais lutas às necessidades surgidas na prática sócio-educativa desses trabalhadores, parece não terem sido suficientemente consideradas e trabalhadas pelas lideranças sindicais dos últimos anos. Ao privilegiar a discussão de temas e problemas mais gerais, ou então mais restritos aos embates e funcionamento internos da organização da entidade, aquelas lideranças acabaram por se distanciar da base, de seus anseios, de suas

preocupações. E isso a análise dos jornais da UTE/Sind-UTE ajudou a elucidar. Como dizia a diretora Maria de Fátima, *a UTE/Sind-UTE precisava se envolver mais com os professores.*

Ressalte-se, no entanto, que inúmeras conquistas e melhorias nas condições de trabalho dos trabalhadores em educação em Minas só foram possíveis devido à atuação e intervenção de entidades como a UTE, e mais tarde o Sind-UTE, diante dos gestores da educação. Sem o embate político-sindical que marcou a dinâmica das práticas sociais em educação em Minas, certamente as condições de trabalho seriam ainda piores e a exploração da força de trabalho dos profissionais da educação seria bem mais intensa e profunda. Como nos dizia a professora Zulma em seu depoimento: *“A força do professor junto com o sindicato, tudo que nós conseguimos de melhor, melhoria salarial, foi através da UTE, da força do professor que ia para as ruas, que protestava, que reivindicava, que formava caravanas”.*

Finalmente, há de se considerar como manifestação importante da vitalidade e capacidade de auto-criação do movimento sindical docente em Minas os embates e debates que tomam corpo no interior da própria entidade e entre o conjunto dos trabalhadores em educação sobre a sua trajetória e as perspectivas e desafios apresentados pelas profundas transformações educacionais, sócio-econômicas e político-culturais da atualidade. Certamente, aqui se situa um importante objeto a ser considerado em pesquisas futuras.

CONCLUSÃO

Este estudo se propôs a investigar e compreender a trajetória e os contornos da gestão e organização dos processos de trabalho na escola pública mineira, no período de 1983 a 1994.

Ao lado desse objetivo mais geral, outras preocupações e objetivos também permearam as análises desenvolvidas: que lógica, que princípios engendraram e determinavam as relações de trabalho no interior da escola de Minas Gerais? Como se configurava a relação entre o legal e o instituído? Quais os contornos das práticas sociais em educação em Minas? Como o movimento dos trabalhadores em educação, tanto no âmbito de sua organização sindical quanto no cotidiano das práticas sócio-educativas construídas na escola, discutia as questões referentes ao processo de trabalho na escola, sua organização e gestão? Essas eram algumas das questões postas no início deste trabalho.

No intuito de alcançar o objetivo proposto e responder às questões suscitadas inicialmente, nosso olhar voltou-se para a dinâmica das práticas sociais em educação, focalizando cinco aspectos centrais na organização e gestão do trabalho escolar em Minas: o colegiado escolar; a organização do trabalho e quadro de pessoal das escolas; o calendário escolar, sua organização e reorganização; o processo de escolha do diretor de escola e a atuação dos especialistas em educação. Em seguida, analisamos alguns elementos a partir dos quais respondemos a algumas das questões propostas.

Nos atos normativos e documentos oficiais que definiam os contornos da organização dos processos de trabalho na escola em Minas Gerais, apreendemos como a autonomia e descentralização ocorridas no sistema estadual de ensino mineiro foram implementadas sem que os gestores da educação perdessem o controle sobre a escola, seus profissionais e sua função social. Com

efeito, nos vários momentos e experiências em que foram efetivadas medidas no sentido de dotar as unidades escolares de maior autonomia, dentro de um processo de descentralização e redefinição de tarefas das várias instâncias e órgãos que constituem o sistema estadual de educação, se presenciou um aprimoramento dos mecanismos de controle criados pelo Estado gestor.

Um desses mecanismos é encontrado na própria legislação editada no período. Como pôde ser observado na análise da política educacional referente à gestão e organização dos processos trabalho na escola, os atos normativos formulados e as orientações fornecidas, especialmente nos governos que abrangeram os períodos entre 1983 e 1987 e, depois, entre 1991 a 1994, por um lado, traduziram uma visão mais global da escola e das relações de trabalho construídas no seu interior. Por exemplo, as resoluções referentes à organização e funcionamento do ensino, ou sobre os colegiados escolares evidenciam essa característica. No entanto, por outro lado, essa visão mais global da escola e sua dinâmica de funcionamento, ainda que pretendesse apreender o processo educativo escolar em suas várias dimensões, não ia muito além da rotina da escola e das tarefas que essa rotina exigia para que a escola pudesse desenvolver suas atividades básicas.

Além disso, outra característica marcante naquela legislação e orientações era o seu crescente grau de detalhamento. Sempre que se implantava uma medida descentralizadora, a legislação correspondente procurava explicitar, da forma mais precisa possível, os novos limites para a ação da escola. Ou seja, por meio de uma legislação cada vez mais voltada para as minúcias, para os detalhes, para a rotina do trabalho pedagógico-administrativo da escola, a autonomia e descentralização propagadas e introduzidas no sistema estadual de ensino das Gerais vieram acompanhadas de procedimentos administrativos cada vez mais padronizadores, uniformizadores. Tal fato esclarece, em parte, porque a autonomia pedagógica, financeira e administrativa implementada pelo governo estadual no sistema de ensino também não foi muito além da transferência para as unidades escolares de documentos e tarefas antes centralizados nos órgãos central e regionais do ensino.

Mas, ao lado da padronização e uniformização delineadas nos atos administrativos, outros mecanismos foram utilizados para que a autonomia e descentralização conduzidas pelos gestores da educação tivessem os contornos encontrados na educação pública das Gerais. Foi o caso, por exemplo, do *termo de compromisso* que os diretores, aprovados nas duas etapas do processo de seleção competitiva interna de 1993, tiveram que assinar como condição para tomarem posse na função de diretor de escola. Como destacamos anteriormente, por meio daquele *termo de compromisso* conseguiu-se, por um lado, manter a ação dos diretores escolares “eleitos” dentro dos limites definidos na política educacional vigente e, por outro lado, favoreceu-se que a ação desses diretores, mesmo sendo eles escolhidos com a participação da comunidade escolar, continuasse subordinada, prioritariamente, às políticas educacionais definidas pelos gestores da educação e não às demandas da comunidade que os elegera.

Nessa mesma direção, outro exemplo foi a implantação do *Programa de Avaliação Educacional da Escola Pública de Minas Gerais*. A forma como se deu a implantação desse *Programa* e os aspectos por ele avaliados corroboravam para que, mesmo se fosse delegada à escola autonomia para organizar seu currículo, não lhe era de fato possível fazê-lo, pois do contrário os alunos poderiam apresentar um baixo rendimento no *Programa* e a unidade escolar estaria correndo risco de vir a ter uma avaliação negativa.

Outro aspecto já discutido diz respeito ao significado e aos limites da participação e da democratização da gestão da escola pública em Minas Gerais. Sem dúvida, os dados levantados informam que nas políticas educacionais implementadas no período de 1983 a 1994 os gestores da educação procuraram criar mecanismos de maior participação e intervenção da comunidade na vida da escola. A instituição dos colegiados escolares é um exemplo nítido desse processo, assim como a implantação da Secom. No entanto, a participação e democracia pretendidas e permitidas pelos gestores da educação continuavam limitadas, de um lado, às questões relacionadas com a organização da rotina do fazer pedagógico escolar e, de outro, às diretrizes definidas pelo governo do estado por meio da SEE.

Outrossim, a participação da comunidade na organização do trabalho da escola, da forma como foi implementada e conduzida pelos gestores da educação, reduziu os colegiados escolares, anunciados num primeiro momento como instrumentos para viabilização da ação colegiada, e, num segundo momento, como canais para a democratização da escola, ou a uma instituição intra-escolar que apenas referendava as decisões e ações do diretor de escola ou a uma instituição intra-escolar fiscalizadora da escola e dos profissionais da educação que ali trabalhavam. Ou seja, na organização e gestão do trabalho escolar, os canais viabilizados pelos gestores da educação possibilitavam uma participação que não ia além de uma participação funcional-operativa, ou, de acordo com a tipologia proposta por Ely (1995), uma *autogestão enquadrada*.

A discussão dos contornos da participação dos sujeitos da educação na vida da escola pública mineira, viabilizada por canais como os colegiados escolares, a Secom ou, ainda, por meio da utilização dos princípios e métodos da Gerência da Qualidade Total na gestão escolar evidenciou, também, o caráter panóptico das relações de poder na organização do trabalho na escola. Ou seja, como o poder é, cada vez mais, exercido em cadeia, em rede.

Na discussão da GQTE, vimos também como a defesa da qualidade foi-se configurando como um conceito universal, a-histórico, descolado da realidade e restrito àqueles aspectos que podem ser medidos, quantificados, observados. Nesse quadro, a questão da democratização da escola e de sua gestão perdeu a centralidade que teve em outros momentos da trajetória da educação pública de Minas Gerais e se subordinou às exigências da qualidade.

Outro aspecto analisado naquele momento foi o fato de, através da GQTE, mais uma vez, a gestão e a organização da escola serem feitas a partir de e fundadas em princípios, conceitos e idéias da administração de empresas. Com isso, a lógica de funcionamento e gerenciamento da fábrica, da empresa era novamente utilizada na organização do trabalho escolar.

A partir da análise da trajetória da educação pública em Minas apreendemos ainda que, mesmo afirmando o caráter burocrático da organização escolar e das relações de trabalho que ali se desenvolvem, vários elementos que

caracterizam e definem as relações de dominação do tipo patrimonial-tradicional e carismático se inter-relacionam com fortes traços da dominação racional-legal na dinâmica das relações sócio-educativas que se constroem e reconstroem no fazer escolar.

No decorrer de nossa exposição evidenciamos, também, como inúmeras bandeiras e reivindicações dos trabalhadores em educação foram assimiladas e recuperadas pelos gestores da educação e operacionalizadas de forma a atenderem aos fins pretendidos pelos setores dirigentes da educação pública mineira. Foi o que aconteceu, por exemplo, com a reivindicação de que a escolha do diretor de escola ocorresse com a participação da comunidade, por meio de eleições diretas, que depois de assimilada e recuperada se constituiu no *processo de seleção competitiva interna*; ou então a luta pela autonomia da escola, que, recuperada, pôde ser implementada sem que o Estado perdesse o controle sobre a escola, sua organização e funcionamento; ou ainda a criação e instituição dos colegiados escolares, que no processo de assimilação e recuperação realizado pelos gestores da educação se constituíram muito mais em um mecanismo de controle e burocratização do trabalho escolar do que em canal de democratização dos processos de tomada de decisão no interior da escola. Ainda a título de ilustração, destacam-se as mudanças no sentido da *qualidade* introduzidas pela GQTE e o processo de redefinição do papel dos especialistas em educação.

Enfim, o processo de assimilação, recuperação e refuncionalização das bandeiras e lutas desses trabalhadores, levado a cabo pelos gestores da educação na dinâmica das práticas sociais em educação, nos informam que, mesmo com as mudanças ocorridas na gestão e organização da escola pública das Gerais no período de 1983 a 1994, a lógica do controle e do poder continuam permeando e definindo as relações de trabalho na escola.

Os dados referentes ao movimento sindical dos trabalhadores em educação e suas lutas também revelaram elementos importantes. Um dos aspectos mais marcantes foi o relativo silêncio da UTE/Sind-UTE diante das questões e temas referentes à gestão e organização do trabalho na escola. Na

década considerada neste estudo (1983-1994), ela em momento algum colocou de forma mais sistemática e sistematizada a discussão de questões concernentes às relações de trabalho vivenciadas pelo profissionais da educação no seu local de trabalho. A estrutura e o conteúdo do jornal da entidade evidenciaram que, para as lideranças sindicais, outras questões eram consideradas mais urgentes e importantes.

Chama a atenção, igualmente, o fato de que questões mais diretamente relacionadas com as condições de trabalho dos profissionais da educação eram abordadas com mais frequência no espaço reservado ao Departamento Jurídico da entidade. Foi o caso, por exemplo, das análises das medidas adotadas pelo governo sobre quadro de pessoal das escolas e calendário escolar. Isso, por certo, contribuía para que a abordagem dada e a discussão levantada pela UTE/Sind-UTE não conseguissem ir além dos contornos e da lógica presentes nas próprias medidas governamentais.

Com efeito, em determinados momentos, ainda que o conteúdo fosse diferente, a forma como algumas análises e reivindicações eram postas por essa entidade de classe se aproximavam da linha de argumentação presente nos atos normativos e documentos emitidos pelos próprios gestores da educação. Corroborar essa afirmativa, por exemplo, o fato de o movimento sindical, após as medidas racionalizadoras de Newton Cardoso, reivindicar que a Lei n° 9.381/86, editada no final do governo Tancredo Neves/Hélio Garcia, fosse tomada como referência para que aquela entidade formulasse sua proposta quanto à composição do quadro de pessoal das escolas. Ora, essa mesma lei, quando de sua publicação, fora objeto de severas críticas e questionamentos pela própria UTE/Sind-UTE e, no entanto, agora era utilizada por essa mesma entidade como parâmetro para composição do quadro de pessoal das escolas.

Outro exemplo nessa mesma perspectiva reside no fato de a UTE/Sind-UTE reivindicar que as eleições diretas para diretor, pensadas como prática indispensável para a democratização escola, fossem implantadas via decreto-lei. Um terceiro exemplo que pode ser lembrado aqui consiste na própria maneira como aquela entidade analisava a questão da recomposição do

calendário escolar. Enquanto criticava o fato de a reposição de aulas ser usada pelo governo como forma de pressão e punição para os trabalhadores grevistas, abordava-a, contraditoriamente, como uma forma de punição para os não-grevistas, uma vez que também estes teriam que prolongar o ano letivo em função do que estava definido em lei sobre o que era dia letivo. A reposição de aula novamente era tomada como forma de pressão e punição, só que agora por parte do movimento sindical em relação àqueles que não tinham participado de determinada greve.

A relação entre processo de trabalho na escola e processo de trabalho em outros setores da produção também recebia uma abordagem contraditória. Por um lado, a UTE/Sind-UTE entendia que o trabalhador em educação estava submetido a um processo de alienação similar ao processo de alienação a que os demais trabalhadores estavam submetidos. Na mesma linha de análise, quando discutia o papel e importância das Comissões de Escola na organização dos trabalhadores em educação, o fazia destacando o significado que as Comissões de Fábrica tiveram para os trabalhadores vinculados à produção fabril. Ou seja, do mesmo modo que essas Comissões foram canais importantes na organização e nas lutas dos trabalhadores em vários setores da produção, também o seriam as Comissões de Escola a serem organizadas pelos trabalhadores em educação no seu local de trabalho. Portanto, o entendimento da UTE/Sind-UTE expresso nas páginas de seu jornal era de que havia uma estreita relação entre a maneira como se configura o processo de trabalho na escola e o processo de trabalho em outros setores da produção.

Entretanto, por outro lado, ao criticar a implantação da gerência da qualidade total no sistema estadual de ensino de Minas Gerais, um dos principais questionamentos dessa crítica era precisamente o fato de se pretender transpor de forma linear para a escola uma técnica de gerenciamento desenvolvida para a empresa, a fábrica, a indústria. No bojo de tais questionamentos era enfatizado, ainda, que o produto do processo de trabalho na educação é distinto daquele que sai das linhas de produção de outros setores.

Contradições como essas, se, por um lado, fragilizam teórica e politicamente as críticas do movimento sindical docente aos princípios teórico-práticos norteadores da gestão e organização da escola pública mineira, por outro, evidenciam a necessidade de tais questões serem aprofundadas a partir de um debate mais sistemático e sistematizado a ser assumido pelos trabalhadores em educação e as entidades que os representam.

Por sua vez, como afirmamos no início de nossa exposição, pensar as relações e organização do trabalho na escola tomando como eixo de discussão a natureza do produto final desse trabalho implicaria colocar tais análises em torno do *que* se produz e não do *como* se produz. A dinâmica das práticas sociais em educação, no entanto, nos informa que a questão central para os trabalhadores não reside na natureza ou no caráter material ou não-material desse produto, mas, antes, nos contornos daquelas relações e organização do trabalho. Com efeito, a relação de interdependência e mútua determinação entre educação escolar e sociedade se define não apenas pelos conteúdos, valores e conceitos que a primeira difunde e socializa, mas também, e principalmente, pelas relações de trabalho que se desenvolvem no interior da escola, as quais reproduzem a mesma lógica de funcionamento da sociedade que a engendra e determina.

Além dos elementos apontados até aqui, construímos nossa análise das práticas sociais em Minas de forma a apreender como as transformações na educação pública das Gerais se inserem num contexto mais amplo de profundas mudanças no mundo do trabalho e na organização e atuação do Estado no modo capitalista de produção.

Por um lado, as transformações na organização e atuação do Estado se configuram num quadro de enfraquecimento deste diante dos grandes grupos econômicos transnacionais, concomitante ao processo de esgotamento do padrão de desenvolvimento sustentado no fordismo e no Welfare State e ao aprofundamento da crise econômica e fiscal desse Estado a partir dos anos 70 e, especialmente, nos anos 80 e 90.

Por outro lado, a utilização da microeletrônica e da automação nos processos produtivos provocou mudanças no chão da fábrica e nas mesas dos

escritórios. Juntamente com essas mudanças vimos surgir nas abordagens teórico-metodológicas da gestão das empresas novos enfoques, entre eles a GQT, que enfatizam a necessidade de novos padrões de organização dos processos de trabalho. Esses novos padrões, por sua vez, exigem um *novo trabalhador*, mais participativo, capaz de desempenhar diferentes tarefas e operar várias máquinas e atividades ao mesmo tempo, tomar decisões, enfim, multifuncional. E Minas tem mostrado como esses mesmos princípios podem ser aplicados na educação.

Por fim, a trajetória da UTE/Sind-UTE revela que a cada ano essa entidade tem enfrentado novas dificuldades de mobilização e organização dos profissionais da educação em Minas. Entretanto, essas dificuldades devem ser pensadas na própria dinâmica das práticas sociais em educação. Isso significa afirmar que elas se inserem no contexto mais amplo de transformação na sociedade e na educação pública mineira. Nessa perspectiva, a crise do movimento sindical dos trabalhadores em educação em Minas se configura e deve ser enfrentada tendo em vista o processo de precarização das relações e condições de trabalho desses trabalhadores no seu local de trabalho. Na verdade, a falta de estabilidade no emprego, aliada a outros fatores como o processo de municipalização do ensino implementado em Minas têm colocado os educadores mineiros numa situação de profunda vulnerabilidade nos seus postos de trabalho.

Por certo, essa crise, mais do que uma crise do movimento dos trabalhadores como um todo, se constitui na crise de um modelo de organização sindical dos trabalhadores, marcado pela crescente burocratização das entidades e conseqüente distanciamento entre as lideranças sindicais e o conjunto da categoria.

Esse processo parece ter sido vivido também pela UTE/Sind-UTE. Em um documento de 1997 sua análise era feita da seguinte forma por alguns militantes do movimento dos educadores mineiros:

Com efeito, nos anos subseqüentes a 1979, a participação ativa dos trabalhadores em educação nas greves veio em um decrescendo. Isso, além de ser reflexo das ofensivas capitalistas contra as suas lutas – afinal, a cada nível de luta mais avançado o Estado se reorganiza para minar novas potencialidades – deve ser atribuído ao processo interno de funcionamento do movimento. Como resistência

às prática autoritárias, diante da forma de intervenção e direcionamento dos dirigentes sindicais, parcelas de trabalhadores recuam, e intensificam esse comportamento à medida que aumenta o distanciamento entre dirigentes e base. [...] Conforme observações cotidianas, e ainda que não seja uma marca do conjunto da Diretoria Estadual, ocorre um processo de reforço de práticas gestoriais. Com elas, tomam acento progressivo as posições autoritárias, controladoras, personalistas e centralizadoras da ação sindical, ainda que, ideologicamente, se expressem com o rótulo de “democracia” e de poder de decisão do “coletivo”. Este discurso era um componente real da forma de luta representada pelas relações sociais criadas com a greve de 1979, mas, para o que efetivamente ocorre nos anos 90, ele é artificial. (MILITANTES DO SINDICATO, 1997, p.13,19)

Se análises como essas constituem apenas mais um embate entre as várias concepções e tendências internas do movimento sindical docente em Minas, somente o tempo e novos estudos poderão confirmá-lo. De qualquer modo, entendemos que são questionamentos como esses, principalmente quando feitos de dentro do próprio movimento organizado dos trabalhadores, que mantêm vivas as possibilidades de se construir nele e a partir dele novas práticas sociais, marcadas por relações mais democráticas, coletivas, solidárias.

PALAVRAS FINAIS

Chegamos ao final de mais uma jornada. Muitas questões e inquietações levantadas no início desta caminhada estão respondidas. No entanto, outras tantas foram sendo gestadas e se apresentam como novos desafios a serem enfrentados, novas questões a serem pesquisadas.

Por exemplo, o discurso oficial expresso nos documentos analisados revela uma gradual, mas importante mudança quanto ao lugar e ao significado social da educação escolar. É interessante notar que no primeiro período de governo, a escola pública, gratuita, democrática e de qualidade era colocada como um direito básico de todo cidadão. E mais, era função básica dessa escola contribuir para a formação do cidadão, do homem crítico, criativo, capaz de participar de forma consciente da vida da *polis*. Nesse contexto, a comunidade escolar, pais e alunos, eram antes de mais nada cidadãos de direitos. No entanto, alguns dos documentos referentes ao último período de governo estudado (1991-1994), mais especificamente no termo de compromisso assinado pelos diretores

eleitos em 1993, indicam que a comunidade escolar passava a ser definida como comunidade beneficiária. Ora, uma mudança de enfoque nessa direção coloca a educação pública não como um **direito social**, mas sim como um **benefício social**. Por sua vez, pais, alunos, professores, etc. – a comunidade escolar – antes definidos como **cidadãos**, passaram a ser vistos, agora, como **clientes** e, nesse contexto, a função primeira da escola tornou-se exatamente a satisfação daqueles clientes, ‘usuários de um benefício’.

Esses elementos apontam outras questões importantes para compreender as transformações que têm ocorrido nas políticas educacionais em tempos de esfacelamento do Estado e consolidação de políticas neoliberais. O exercício da cidadania, antes definido pela participação consciente do indivíduo na vida da *polis*, agora se vê reduzido à existência de **clientes satisfeitos**. Ou seja, passa-se de uma concepção de cidadania ativa, crítica, para uma cidadania re-ativa, passiva.

Num quadro em que a educação pública é concebida não mais como um direito básico mas sim como um benefício, a própria gratuidade desse benefício deixa de ser um princípio fundamental. Tanto é assim que a cobrança de taxas escolares, em vários momentos, começou a ser considerada como uma prática inerente e necessária para que a escola pública pudesse exercer plenamente sua autonomia, sendo que, nesse assunto, caberia aos colegiados escolares e aos diretores de escola garantir, apenas, que essa cobrança não fosse abusiva. Com efeito, os contornos que a autonomia financeira e administrativa foram assumindo elucidam o verdadeiro significado dela: o Estado vai-se afastando da educação ou busca parceiros para o seu financiamento.

Essas mudanças na maneira de conceber a escola, sua função social e os agentes educativos que a constroem - pais, alunos e profissionais da educação - se consolidaram no processo de implantação da Gerência da Qualidade Total na Educação. Por sua vez, paralelamente à introdução da GQTE, vimos esvaecer a luta pela democratização da escola, de sua gestão e do acesso e permanência nela.

Com efeito, nossas análises evidenciaram que a maneira como se deu a implantação dos canais criados em nome da gestão democrática da escola deixou-os longe de se constituírem em verdadeiros espaços de participação coletiva, ativa e consciente dos sujeitos da educação na construção de uma nova escola, realmente comprometida com a consolidação de uma nova ordem social, em que predominem relações sociais de tipo novo, mais justas, solidárias e igualitárias. Pelo contrário, espaços como os colegiados escolares e processos como a seleção competitiva interna para escolha dos diretores escolares com a participação da comunidade acabaram por se tornar canais de perpetuação e fortalecimento das estruturas e práticas burocratizantes e centralizadoras e não mecanismos de democratização da gestão escolar.

Por certo, o distanciamento do movimento sindical docente no cotidiano de suas lutas, das questões referentes à gestão e organização do trabalho escolar acabou por favorecer aquela metamorfose nos canais e mecanismos de democratização. Todavia, os próprios trabalhadores da educação estão apreendendo a importância de recuperar esses espaços de forma a instrumentalizá-los na consolidação de novas práticas sociais na educação. Essa nova postura dos educadores fica clara no depoimento da professora Ângela Borges:

Mas o que eu quero te mostrar é assim, que lá nesse módulo o pessoal tem falado muito, inclusive o pessoal da Secretaria que está aí, fala muito da força do Colegiado, com a nova mudança da LDB. Então eles falam: "Olha, grade curricular é o Colegiado que decide, a implementação do programa é o Colegiado que decide". Então os professores que estão vindo desses módulos, eles estão falando do tanto que eles estão jogando a responsabilidade no Colegiado. Então esse ano a história na minha escola já mudou. [...] Agora esse ano a história foi diferente. A gente estava com problema na escola também, um certo autoritarismo da diretora. Então a gente viu que era importante assumir novamente o Colegiado dentro da escola. Já que a gente está vendo muito isso o governo falar, é fazer, agora, cumprir mesmo. Então é para o Colegiado decidir, então nós vamos decidir mesmo. Que venha pronto, então nós vamos brigar para ser diferente. Então esse ano, por exemplo, já foi diferente a eleição. Houve uma maior participação dos pais, uma participação muito boa dos alunos e muito boa dos professores. Então nós estamos assim, com muita vontade de dar força e de mudar o Colegiado. [...] Essa medida, tomada de posição na nossa escola foi nossa mesmo. Quando a gente estava sentindo na pele que a coisa estava ficando feia nós resolvemos assumir, ocupar os espaços. Se a gente deixasse a diretora assumiria tudo e a escola está só caindo. Então precisava levantar a escola e a gente vê que o colegiado é uma

forma da gente levantar a escola. Estamos vendo, vamos ver a experiência.
(Ângela Borges. Entrevista.)

Parece continuar atual aquela afirmação dos trabalhadores em educação das Gerais de que a construção de uma escola realmente pública, e não apenas estatal, democrática, de qualidade e autônoma demanda um compromisso permanente desses trabalhadores com a comunidade em que se inserem e com a construção de um projeto histórico voltado para a consolidação de práticas e relações sócio-educativas cada vez mais democráticas, autônomas, marcadas por uma participação ativa, coletiva, crítica e consciente dos sujeitos da educação na definição dos seus rumos.

Apesar de eivadas de limitações, equívocos e contradições, as transformações que ocorreram na educação pública em Minas com a implantação dos colegiados escolares, com a escolha dos diretores de escola por meio da *seleção competitiva interna*, com a autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola, com a redefinição de papéis dos especialistas em educação sem dúvida implicaram mudanças importantes na organização e gestão do trabalho escolar. É fundamental, no entanto, que os trabalhadores em educação recuperem e ocupem os espaços e canais de participação que têm sido criados, de forma a ampliá-los e reorganizá-los na perspectiva de construção e consolidação de uma escola em que predominem relações sócio-educativas marcadas pela solidariedade, pela participação ativa e consciente, pela pluralidade e pela democratização dos processos de planejamento, execução e avaliação do trabalho escolar.

Por sua vez, as discussões recentes no interior do Sind-UTE têm trazido à tona não apenas uma necessária autocrítica do movimento sindical dos trabalhadores em educação em Minas, mas também a importância de resgatar a organização dos trabalhadores no seu local de trabalho como forma de construir novos vínculos entre o Sind-UTE e o conjunto de profissionais da educação que constroem e reconstroem a escola, seu cotidiano, seu fazer. Nesse processo, certamente as questões referentes à gestão e organização do processo de trabalho na escola pública terão seu lugar redefinido, de forma a se constituírem num dos

eixos fundamentais das discussões e das novas formas de luta gestadas no seio do movimento histórico dos trabalhadores em educação, sem perder de vista a necessidade de que tais lutas sejam construídas em interação com os demais movimentos sociais.

Todavia, a confirmação, ou não, dessas possibilidades exige que novos estudos se debrucem sobre tais questões e procurem apreender os contornos da educação pública que têm sido permanentemente construídos e reconstruídos na dinâmica das práticas sociais em educação.

Além disso, novos desafios e inquietações têm sido postos pelas mudanças ocorridas na educação pública das Gerais nos anos mais recentes. O PROQUALIDADE, iniciado no governo de Hélio Garcia, teve continuidade e avançou para novas etapas no governo seguinte. Nesse sentido, programas de capacitação de professores foram implementados, ampliou-se o número de escolas que aderiram ao programa de GQTE, assim como se ampliaram significativamente as parcerias entre empresas e escolas. Do mesmo modo, a municipalização do ensino fundamental no Estado de Minas avançou a passos largos, principalmente a partir de 1997, após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996.

Quais as implicações dessas novas mudanças na organização e gestão do trabalho escolar? Quais os novos contornos das relações de trabalho no interior da escola nesse novo quadro? Qual o papel e a função social desempenhados pela escola pública em Minas diante dessas transformações?

Como se depreende, a dinâmica das práticas sociais em educação nas Gerais continua a desenhar novos desafios teóricos e práticos. Apesar disso, é preciso concluir esta jornada, com a clareza, porém, de que nossa caminhada não se encerra aqui. O caminho se faz caminhando.

ANEXOS

ANEXO 1: Evolução do Quadro de Pessoal Docente no Ensino de 1º e 2º Graus em Minas Gerais (1983-1994)

ANO	1º GRAU			2º GRAU		
	Estadual	Municipal	Particular	Estadual	Municipal	Particular
1983*	87.748	24.488	11.018	5.512	2.394	11.671
1984*	94.120	25.212	10.285	6.543	2.705	11.317
1985*	97.081	24.095	9.319	7.486	2.245	9.713
1986**	102.300	25.830	9.199	11.486	2.000	9.226
1987**	97.265	23.528	8.110	11.976	1.318	7.844
1988***	81.857	27.659	9.556	11.255	1.770	7.968
1989***	82.053	29.062	10.111	11.389	1.919	8.019
1990	...	...	...	...	...	...
1991	...	...	...	...	...	...
1992****	102.286	35.370	11.021	16.745	3.045	7.549
1993****	107.149	38.351	10.830	18.192	3.063	7.401
1994*****	104.870	42.014	11.191	19.342	3.563	7.747

FONTE: * Fundação IBGE, Anuário Estatístico Brasileiro, 1988.

** Fundação IBGE, Anuário Estatístico Brasileiro, 1991.

*** Fundação IBGE, Anuário Estatístico Brasileiro, 1992.

**** Fundação IBGE, Anuário Estatístico Brasileiro, 1994.

***** Fundação IBGE, Anuário Estatístico Brasileiro, 1996.

Nota: Os dados referentes aos anos de 1990 e 1991 não foram encontrados.

ANEXO 2: Quadro Sintético das Pautas de Reivindicações da UTE/Sind-UTE

(continuação)

REIVINDICAÇÕES	85 1	85 2	86 1	86 2	87 1	87 2	88 Cg	89	90	91	92	93	94
Instalações físicas e financiamento													
Tratamento específico p/ conservatórios.....							x						
Reforma e manutenção das escolas.....							x	x	x	x			x
Melhoria das cond. higiências das escolas.....										x			
Verbas p/ criação/ampliação de bibliotecas.....							x	x					
Verbas p/ criação/ampliação de laboratório.....							x	x					x
Verbas p/ escolas c/ base no custo aluno/qualidade.....									x	x			
Mais verbas/esc. e regularidade no repasse.....													x
Aposentadoria e pensões													
Equiparação entre aposentados e ativos.....	x			x	x	x	x	x					x
Pensão definitiva.....			x										
Aposentadoria aos 25 anos p/ todos.....			x				x	x		x			
Contagem do tempo de serviço em dobro p/ zona rural.....							x	x					
Elevação do pecúlio e seg. coletivo.....										x			
Direito ao PIS/Pasep.....			x										
Organização da entidade													
Abono p/ participação encontros pedag. e sindicais.....							x	x	x	x			
Liberação e estabilidade p/ dirigentes.....							x	x	x				x
Manter e assegurar desconto folha p/ sindicato.....							x	x					
Liberdade de manifestação em pça. Pública.....								x					
Direito do sindicato instalar quadro de aviso.....							x	x					
Repasse de verbas p/ Projeto Pedag. do sindicato.....									x	x			
Carreira													
Plano de Carreira.....									x				
Acesso.....	x	x	x				x	x	x	x			
Progressão horizontal - diferença 50%.....	x		x										x
Promoção p/ av. serviço p/ tempo av. de desempenho.....							x	x					
Diferença entre os níveis de 50%.....													x
Atualização e aperfeiçoamento													
Curso p/ habilitação dos prof. leigos.....			x										
Curso de reciclagem c/ partic. do sindicato.....							x	x					
Módulo II.....						x							
Afastamento após 4 anos p/ pesquisa.....							x	x	x	x			
Viabilizar condições p/ qualificação.....									x				
Organização do ensino													
Limitação do nº de alunos por sala.....			x				x	x	x	x			x
Proibição p/ decreto de funciontº de 3 (4) turnos.....							x	x					x
Proibição de turmas multiseriadas.....							x	x					
Ampliação do 2º grau/const. de escolas.....													x
Saúde do trabalhador - IPSEMG													
Diretas p/ diretoria do IPSEMG.....							x	x					
Melhoria no atendimento do IPSEMG.....								x	x	x			
Construção de hospitais e postos no interior.....											x		
Assist. à saúde mental do trabalhador da educação..											x		

ANEXO 3: Roteiro de entrevista

1. Trajetória profissional, especialmente no período de 1983 a 1994 (O que mais marcou na sua trajetória profissional? Funções/cargos que ocupou. Situação funcional. Militância no movimento sindical)
2. Congresso Mineiro de Educação. (Como foi seu desenvolvimento? Como foi o envolvimento da comunidade da sua escola? Opinião sobre o significado daquele Congresso para a educação em Minas Gerais. Qual foi o posicionamento da UTE em relação ao CME?)
3. Organização do trabalho e quadro de pessoal nas escolas. (Como era definido? Que critérios eram observados no preenchimento de vagas e na dispensa de pessoal? Como era feita a distribuição de aulas e organizado o horário de aulas? Houveram mudanças com a implantação do Programa de GQTE? Qual era a participação do colegiado nesses assuntos? Qual era a posição da UTE sobre esses assuntos?)
4. Calendário escolar. (Como era organizado? O que era considerado dia letivo? Como eram feitas as reposições de aula? Havia a possibilidade de existir mais de um calendário de reposição numa mesma escola? Qual era a participação do colegiado nesses assuntos? Qual era a posição da UTE sobre esses assuntos?)
5. Colegiado escolar. (Como eram formados? Como eram escolhidos seus membros? Quais eram as funções dos colegiados? Como funcionavam? Qual o posicionamento da UTE sobre os colegiados escolares?)
6. Processo de escolha do diretor de escola. (Comparando a época em que o diretor de escola era indicado pela SEE/DRE e depois que ele passou a ser escolhido pela comunidade, ocorreram mudanças no processo de escolha? E na sua função e forma de atuação? Quais mudanças? Avaliação da

- participação da comunidade na escolha do diretor de escola. Qual foi o posicionamento da UTE em relação à esse assunto?)
7. Especialistas em educação. (Como você avalia a atuação dos especialistas em educação na organização do trabalho escolar? Qual era o papel dos especialistas em educação na organização do trabalho na sua escola? Como era a relação desses especialistas com os demais profissionais da escola? A UTE discutia essa atuação?)
 8. Processo de descentralização e autonomia. (Qual sua opinião sobre o processo de descentralização e autonomia iniciado pelo governo em 1992? Quais as consequências desse processo para o funcionamento da escola? Quais os aspectos positivos e quais os aspectos não positivos desse processo? Qual foi o posicionamento da UTE em relação à esse processo?)
 9. Avaliação da escola. (Como é feita? Quem participa? Quais implicações da avaliação na organização escolar? Análise sistemática de avaliação das escolas adotadas pela SEE a partir de 1990? Qual foi o posicionamento da UTE em relação à esse assunto?)
 10. Movimento sindical docente. (Como foi sua participação no movimento sindical durante sua trajetória profissional? Quais foram as principais bandeiras levantadas pela UTE e quais as principais formas de luta adotadas pelo sindicato? Qual o papel dos Representantes de Escola e das Comissões de Escola no movimento sindical? Que perspectivas que você vê para o movimento sindical?)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Artigos e livros

1. ARAÚJO, Ângela M. C. (org.). (1997). **Trabalho, cultura e cidadania: um balanço da história social brasileira**. São Paulo : Scritta, 303 pp.
2. ALVES, Maria Helena Moreira. (1984). **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 2ª ed., Petrópolis, RJ : Vozes, 350 pp.
3. ALVES, Nilda & GARCIA, Regina Leite. (1986). **O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais**. 3ª ed. São Paulo : Loyola, 118 pp.
4. ALONSO, Myrtes. (1978). **O papel do diretor na administração escolar**. 2ª ed. São Paulo : Difel, 168 pp.
5. ANDERSON, Perry. (1995). Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro : Paz e Terra, p. 9-34.
6. ANTUNES, Ricardo. (1995). **O novo sindicalismo no Brasil**. 2ª. ed., revista e ampliada. Campinas, SP : Pontes, 85 pp.
7. _____ . (1995). **Adeus ao trabalho? : ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 2ª ed. São Paulo : Cortez ; Campinas, SP : EDUNICAMP, 155 pp.
8. ARAÚJO, José Carlos Evangelista de. (1997). **UTE: professores e sociedade civil na cidade de Uberlândia**. Uberlândia, MG. Dissertação de Mestrado na área de Educação. Universidade Federal de Uberlândia, 305 pp.
9. ARRIGHI, Giovanni. (1996). **O longo século XX: dinheiro, poder e as origens de nosso tempo**. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro : Contraponto ; São Paulo : Editora UNESP, 408 pp.
10. ARROYO, Miguel González. (1979). Administração, poder e participação. In.: **Educação e Sociedade**, nº 2, p. 36-46.. São Paulo : Cortez, set.

11. _____ . (1982). Dimensões da supervisão educacional no contexto da práxis educacional brasileira. In.: **Cadernos de Pesquisa**, nº 41, p. 28-37, maio.
12. _____ . (1990). A escola e o movimento social: relativizando o papel da escola. In.: **Revista Ande**, nº 12, p. 15 – 21, São Paulo : [s. n.].
13. BAGLIONI, Guido. (1994). As relações industriais na Europa nos anos 80. trad. Mário de Luca e Elizabeth Medugno. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso de, MATTOSO, José Eduardo L., NETO, José Francisco Siqueira & OLIVEIRA, Marco Antônio de. (org.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. BRASÍLIA : Ministério do Trabalho; Campinas : CESIT; São Paulo : Scritta. p. 49-106`.
14. BALTAR, Paulo Eduardo de Andrade & PRONI, Marcelo Weishaupt. (s.d.) **Flexibilidade do trabalho, emprego e estrutura salarial no Brasil. Cadernos do CESIT**, n. 15. Campinas : UNICAMP.
15. BAQUERO MIGUEL, Godeardo. (1975). **Métodos e técnicas de orientação educacional**. Trad. Wilma Millan Alves Penteado. São Paulo : E.P.U., 149p.
16. BARDIN, Laurence. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa : Edições 70, 223 pp.
17. BARROS, Cristiano Avelino Sanches. (1995). **Conselho de Escola deliberativo: desafios da democratização da gestão da escola pública paulista**. Campinas, SP. Dissertação de mestrado na área de Administração e Supervisão Escolar. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 130 pp.
18. BARROSO, João. (1998). **O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal**. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). (1998). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo : Cortez, p. 11-32.
19. BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. (1996). **A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular**. São Paulo : Ática, 208 pp.
20. BERNARDO, João. (1987). **Capital, sindicato e gestores**. São Paulo : Vértice : Ed. Revista dos Tribunais. 119 pp.
21. _____ . (1991). **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo : Cortez, 317 pp.

22. _____ . (1992). Depois do marxismo, o dilúvio? In.: **Educação e Sociedade**, Campinas, SP : Papyrus : CEDES, ano XII, ° 43, p.393-412, dez.
23. _____ . (1997). Crise dos trabalhadores ou crise do sindicalismo? In.: **Crítica marxista**, São Paulo : Xamã, v.1, tomo 4, p.123-139.
24. _____ . (1998). **Estado: a silenciosa multiplicação do poder**. São Paulo : Escrituras Editora, 144pp.
25. BIHR, Alain. (1998). **Da grande noite à alternativa: o movimento operário europeu em crise**. Trad. Wanda Caldeira Brant. São Paulo : Boitempo, 284 pp.
26. BOBBIO, Norberto. (1987). **O futuro da democracia: em defesa das regras do jogo**. Trad. Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro - Paz e Terra, 171 pp.
27. BOGDAN, Robert & BILKEN, Sari. (1994). **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto : Porto Editora, 336 pp.
28. BONACINI, Irma Luiz. (1992). **A maior aula em praça pública: trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais (1979-1980)**. Campinas, SP. Tese de doutorado em Educação na área de História e Filosofia da Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 148 pp.
29. BORON, Atílio A. (1994). **Estado, capitalismo e democracia na América Latina**. São Paulo : Paz e Terra, 272 pp.
30. BRANDÃO, André Augusto. (1994). Liberalismo, neoliberalismo e políticas sociais. **Revista Serviço Social e Sociedade**. ano XII, nº 36, p. 84 - 100, São Paulo : Cortez, ago.
31. BRAVERMAN, Harry. (1981). **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 356 pp.
32. BRUNO, Lúcia Emília N. B. & SACCARDO, Cleusa (org.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo : Atlas. 138 pp.
33. BRUNO, Lúcia Emília N. B. (1991). **Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder**. São Paulo. Tese de Doutorado na área de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo. 187 pp.

34. _____ (org.). (1996). **Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas**. São Paulo : Atlas, 204 pp.
35. BRZEZINSKI, Iria (org.). (1997). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo : Cortez, 270 pp.
36. CAMPOS, Edmundo (org.). (1978). **Sociologia da burocracia**. 4ª ed. Rio de Janeiro : Zahar, 153 pp.
37. CAMPOS, Rogério Cunha. (1989). **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo : Loyola, 167 pp.
38. CAMPOS, Vicente Falconi. (1992). **TQC - Controle da Qualidade Total (no estilo japonês)**. 4ª. ed. Belo Horizonte : Fundação Christiano Ottoni, Escola de Engenharia da UFMG, 229 pp.
39. CARNOY, Martin. (1988). **Estado e teoria política**. 2ª ed. Campinas, SP : Papyrus, 339 pp.
40. CARNOY, Martin & HENRY, M. Levin. (1987). **Escola e trabalho no estado capitalista**. Trad. Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo : Cortez, 349 pp.
41. CARVALHO, Olgamir Francisco de. (1989). **A escola como mercado de trabalho: os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar** São Paulo : Iglu, 143 pp.
42. CASSASSUS, Juan. (1990). **Descentralização e desconcentração educacional na América Latina: fundamentos e crítica**. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : FGV, nº 74, p. 11-19, ago.
43. _____. (1995a). **A centralização e a descentralização da educação**. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo : FGV, nº 95, p. 37-42, nov.
44. _____. (1995b). **Tarefas da educação**. Trad. Oscar Calavia Sáez. Campinas, SP : Autores Associados, 124pp. (Coleção educação contemporânea)
45. CASTRO, Magali de. (1994). **Relações de poder na escola pública de ensino fundamental: uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu**. São Paulo. Tese de Doutorado na área de Educação. Universidade de São Paulo. (3 volumes).
46. CASTRO, Nádyra Araújo. (1992). **Organização do trabalho, qualificação e controle na indústria moderna**. In: MACHADO, Lucília Regina de Souza; NEVES, Magda de Almeida, FRIGOTTO, Gaudêncio et al.. **Trabalho e**

- educação.** Campinas : Papirus; São Paulo : Ande : Anped. (Coletânea C.B.E.)
47. _____ . (1993). **Qualificação, qualidades e classificações.** In.: **Educação e Sociedade**, ano XIV, n. 45. Campinas : Papirus.
48. CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO (CEDI). (1991). **Educação no Brasil: 1987-1988.** São Paulo : CEDI, 299 pp. (Aconteceu especial; 19).
49. CHAVES, Eduardo O. C. (1981). **O curso de pedagogia.** In.: **Cadernos do Cedes**, nº 2, p. 47-69, São Paulo : Cortez : Autores Associados.
50. CHESNAIS, François. (1996). **A mundialização do capital.** Trad. Silva Finzi Foá. São Paulo : Xamã, 331 pp.
51. CIOCIOLA, Maria Elizabete Fernandes. (1990). **O Plano Mineiro de Educação (1984/1987) e sua articulação com a prática desenvolvida nas escolas da zona rural em lavras, Minas Gerais.** São Paulo. Dissertação de Mestrado na área de Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 114 pp.
52. COELHO, Ildeu Moreira. (1983). **A questão política do trabalho pedagógico.** In.: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte.** 4ª ed. Rio de Janeiro : Graal.
53. COHN, Gabriel (org.). (1991). **Max Weber.** 5ª ed. São Paulo : Ática, 167 pp.
54. COSTA, Márcio da. (1994). **Crise do Estado e crise da educação: influência neoliberal e reforma educacional.** In.: **Educação e Sociedade.** Campinas : CEDES : Papirus, ano XV, n. 49, p. 501-523, dez.
55. COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). (1997). **Gestão educacional e descentralização: novos padrões.** São Paulo : Cortez : Fundação do Desenvolvimento Administrativo. 188pp.
56. CORREA, Teodósia Sofia Lobato. (1996). **Tempo de escola ... e outros tempos (quem viveu assim, sabe. E quem não viveu... que pena!).** Manaus : Ed. Universidade do Amazonas. 292 pp.
57. CORRÊA, João Jorge. (1995). **As eleições para diretores na rede municipal de ensino de Belo Horizonte no período de 1989-1994.** Campinas, SP. Dissertação de Mestrado na área de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 148 pp.

58. CORRÊA, Rosa Lydia Teixeira. (1991). **Administração participativa: realidade ou mito?: um estudo de caso**. Campinas, SP. Dissertação de Mestrado na área de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 126 pp.
59. CROSSAMAN, R.H.S. (1986). **Biografía del estado moderno**. 4ª ed. México : Fondo de Cultura Económica, 1986, 351 pp.
60. CUEVA, Augustin (org.). (1989). **Tempos conservadores**. Trad. Fátima Murad. São Paulo : Hucitec, 272 pp.
61. CUNHA, Dayse Moreira. (1995). **Intervenção estatal na gestão escolar pelo controle da qualidade total**. Belo Horizonte : [s.n.]. (Dissertação de Mestrado na área de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais), 179 pp.
62. _____ . (1997). **Gestão democrática versus autonomia decretada: dilemas atuais na administração da escola pública**. In.: **Trabalho e Educação**, , nº 2, p. 31-60. Belo Horizonte : FAE/UFMG, ago./dez.
63. CUNHA, Luiz Antônio. (1987). **A educação na nova Constituição**. In.: **Revista ANDE**, São Paulo, ano 6, n. 12, p. 5-10.
64. _____ . **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. (1991). São Paulo : Cortez ; Niterói-RJ : Editora da Universidade Federal Fluminense ; Brasília, DF : FLACSO do Brasil, 495 pp. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 17)
65. CURY, Carlos Roberto Jamil. (1992). **O público e o privado na educação brasileira**. In: VELLOSO, Jacques, Guiomar Namó de Mello, Lilian Wachowics et al. **Estado e Educação**. Campinas : Papirus : Cedes ; São Paulo : Ande : Anped. p. 73 - 94. (Coletânea CBE)
66. DAHL, Robert A. (1993). **Porque mercados livres não bastam**. **Revista Lua Nova**, nº 28/29, p.227 - 236. São Paulo : CEDEC.
67. DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octávio & RESENDE, Edgar A. (orgs.). (1997). **Desafios da globalização**. Petrópolis, RJ : Vozes, 302 pp.
68. DRAIBE, Sônia M. (1994). **As políticas sociais e o neoliberalismo: reflexões suscitadas pelas experiências latino-americanas**. In: **Revista USP**, nº 17, p. 86-101, São Paulo : EDUSP.
69. DÄUBLER, Wolfgan. (1994). **Relações de trabalho no final do século XX**. trad. Mário de Luca e Elizabeth Medugno. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso de; MATTOSO, José Eduardo L.; NETO, José Francisco Siqueira &

- OLIVEIRA, Marco Antônio de. (org.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século.** BRASÍLIA : Ministério do Trabalho; Campinas : CESIT; São Paulo : Scritta. p. 17-48.
70. DINIZA, Eli; LOPES, José Sérgio Leite & PRANDI, Reginaldo (org.). (1994). **O Brasil no rastro da crise: partidos, sindicatos, movimentos sociais, Estado e cidadania no curso dos anos 90.** São Paulo : Hucitec, ANPOCS, IPEA, 349 pp.
71. DOURADO, Luiz Fernandes. (1998). A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In.: FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo : Cortez, p. 77-95.
72. DUQUE, Maria Aparecida Reis. (1993). **O discurso e a prática dos deputados mineiros: um posicionamento a favor da educação dos excluídos da escola?** São Paulo. Dissertação de Mestrado na área de Supervisão e Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 145pp.
73. ELY, Helena Bins. (1995). **Qualidade nos bancos: um estudo sobre os aspectos participativo das novas formas de gestão.** Porto Alegre. Tese de Doutorado na área de Sociologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 195 pp.
74. ENGUITA, Mariano Fernández. (1989). **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre : Artes Médicas, 252p.
75. _____. (1989). La economía y el discurso sobre la educación. In.: **Educação e Sociedade.** São Paulo : Cortez, ano X, nº 34, p. 27-43, dez.
76. _____. (1991). A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização. In.: **Teoria e Educação,** nº 4, p. 41-61.
77. _____. (1994). O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In.: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 3ª ed.. Petrópolis, RJ : Vozes, p.93-110. (Coleção: ciências sociais da educação)
78. EVANGELISTA, Olinda. (1988) **O Congresso Mineiro de Educação (1983-1984) e a articulação entre organização da sociedade civil e educação escolar.** São Paulo. Dissertação de Mestrado na área de Filosofia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1988, 130 pp.

79. FALCON, Pery T. O. [s. d.]. **Os trabalhadores frente à reestruturação econômica e a qualidade total.** (mimeog.)
80. FAZENDA, Ivani Catarina A. (1992). A VI CBE - Conferência Brasileira de Educação: rompe-se o pacto do silêncio. In.: **Revista ANDE**, São Paulo, ano 11, n. 18, p.41-43.
81. FÉLIX, Maria de Fátima Costa. (1986). **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 3ª ed. São Paulo : Cortes : Autores Associados, 199 pp.
82. FERREIRA, Cândido Guerra et al. (1991). Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista: elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. **Cadernos do CESIT**, n. 4. Campinas : UNICAMP.
83. FERREIRA, Naura Syria Carapeto Ferreira (org.). (1998). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo : Cortez, 119 pp.
84. FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia R.; FRANCO, Maria Laura P. B. (orgs.). (1994) **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar.** Petrópolis, RJ : Vozes, 222 pp.
85. FIDALGO, Fernando Selmar & MACHADO, Lucília Regina de Souza (orgs.). (1996). **Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital.** 2ª. ed., Belo Horizonte : Movimento de Cultura Marxista, 115 pp.
86. FISCHIMAN, Roseli (coord.). (1987). **Educação Brasileira: temas e estudos.** São Paulo : Atlas, 233p.
87. FOUCAULT, Michel. (1977). **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Trad. Lígia M. Pondé Vassallo. Petrópolis, RJ : Vozes, 280 pp.
88. _____ . (1992). **Microfísica do poder.** Organização e tradução Roberto Machado. 10ª ed. Rio de Janeiro : Edições Graal, 293 pp.
89. FRANCO, Maria Laura P. B. & ZIBAS, Dagmar . L. (orgs). (1990). **Final de século: desafios da educação na América Latina.** São Paulo : Cortez, 324 pp.
90. FREITAS, Marta Afonso; BARBOSA, Eduardo Fernandes; XAVIER, Guilherme Guedes et al. (1993). **Gerência da qualidade total na educação.** Belo Horizonte : Fundação Chistiano Ottoni, 152 pp.
91. FRIEDMAN, Milton. (1977). **Capitalismo e liberdade.** Trad. Luciana Carli. [s.l.] : Artenova.

92. FRIGOTTO, Gaudêncio. (1995). **Educação e crise do capitalismo real.** São Paulo : Cortez, 231 pp.
93. _____ (org.). (1998). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.** Petrópolis,RJ : Vozes, 230pp. (Coleção estudos culturais em educação)
94. FURTADO, João P. (1993). **Da “União” ao SIND-UTE: a experiência dos trabalhadores em educação do Estado de Minas Gerais (1979-1993).** Belo Horizonte. Dissertação de mestrado na área de Sociologia Urbana. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 226 pp.
95. GADOTTI, Moacir. (1990) **Uma só escola para todos: caminhos da autonomia escola.** Petrópolis, RJ : Vozes, 205 pp.
96. GENTILI, Pablo (org.). (1995a). **Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública.** Petrópolis,RJ : Vozes, 302 pp. (Coleção estudos culturais em educação)
97. _____ . (1995b). Que há de novo nas novas forma de exclusão educativa? Neoliberalismo, trabalho e educação. In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n° 1, p.191-202, jan./jun.
98. _____ . (1995c). O discurso da “qualidade” como nova retórica conservadora no campo educacional. In.: GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 3ª ed.. Petrópolis,RJ : Vozes, p.111-179. (Coleção: ciências sociais da educação)
99. GENTILI, Pablo & SILVA, Tomaz Tadeu da. (1995). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas.** 3ª ed.. Petrópolis,RJ : Vozes, 203pp. (Coleção: ciências sociais da educação)
100. _____ . (1996). **Escola e S. A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo.** Brasília,DF : CNTE, 188pp.
101. GENTILINI, João Augusto. (1993). **Modernização do estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino em Minas Gerais - 1987/1989.** Campinas-SP. Dissertação de Mestrado na área de Administração e Supervisão Educacional. Universidade Estadual de Campinas, 306 pp.

102. GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario & PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (orgs.). (1998). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil, 335 pp. (Coleção Leituras do Brasil)
103. GERMANO, José Willington. (1993). **Estado militar e educação no Brasil**. São Paulo : Cortez, 297 pp.
104. GLASSER, William. (1990). **Escola de qualidade**. Trad. Cosete Ramos. Ministério da Educação. Secretaria Nacional de Educação Tecnológica. In.: Phi Delta Kappan, v. 71, n° 6, fev.
105. GLAZER, Nathan. (1990). Os limites da política social. Trad. Salvyano Cavalcanti de Paiva. In: **Revista Diálogo**, n° 2, vol. 23, p.34 - 40, Rio de Janeiro : Lidador.
106. GRAMSCI, Antonio. (1991). **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 8ª ed. trad. Liz Mário Gazzaneo. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
107. GRIFFITHS, Daniel Edward. (1974). **Teoria da administração escolar**. 2ª ed. São Paulo : Companhia Editora Nacional, 128 pp.
108. HAGE, Jorge. (1990). LDB: análise de uma etapa vencida. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : CEDES : Papyrus, ano XI, n° 37, p.125-145, dez.
109. HARVEY, David. (1993). **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. trad. Adail Ubirajara Sobral & Maria Stela Gonçalves. São Paulo : Loyola, 349 pp.
110. HAYEK, Friedrich A. (1990). **O caminho da servidão**. Trad. e revisão Anna Maria Capovilla, José Ítalo Stelle e Liane de Moraes Ribeiro. 5ª ed. Rio de Janeiro - Instituto Liberal, 182 pp.
111. HELLER, Agnes. (1991). **Sociologia de la vida cotidiana**. 2ª ed. Barcelona : Ediciones Península, 416 pp.
112. _____ . (1992). **O cotidiano e a história**. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. 4ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 121 pp.
113. HELOANI, José Roberto. (1994). **Organização do trabalho e administração: uma visão multidisciplinar**. São Paulo : Cortez, 112 pp.

114. HIRATA, Helena (org). (1993). **Sobre o “modelo” japonês: automatização, novas formas de organização e relações de trabalho.** trad. Rosaura Eichenberg, Maria de Lourdes Vignoli, Hedy Helena de Menezes Pereira. São Paulo : Editora da USP, 312 pp.
115. HIRSCHMAN, Albert O. (1990). Uma réplica aos críticos do bem-estar social. Trad. Salvyano Cavalcanti de Paiva. In: **Revista Diálogo**, nº 2, vol. 23, p.48 - 53, Rio de Janeiro : Lidador.
116. HOBBSAWM, Eric J. (1990). **Nações e nacionalismo de 1780: programa, mito e realidade.** Trad. Maria Célia Paoli e Anna Maria Quirino. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 229 pp.
117. _____ . (1995). **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991.** Trad. Marcos Santarrita. São Paulo : Companhia das Letras, 593 pp.
118. HUTMACHER, Walo. (1995). A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In.: NÓVOA, António (coord.). **As organizações escolares em análise.** 2ª ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote. 187 pp. (Coleção Temas de Educação)
119. IANNI, Octávio. (1990). A Nova República do Brasil. In.: LAMOUNIER, Bolivar (org.). **De Geisel a Collor: o balanço da transição.** São Paulo : Sumaré, 197 pp.
120. _____ . (1997). **A era do globalismo.** 3ª ed.. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 303 pp
121. KATS, Cláudio & COGGIOLA, Olvaldo. (1996). **Neoliberalismo ou crise do capital?** São Paulo : Xamã, 266 pp.
122. KOSIK, Karel. (1989). **Dialética do concreto.** Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. 5ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 230 pp.
123. KRAMER, Sonia. (1991). Ciacs: falácias, equívocos e tentações. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : Papyrus : CEDES, ano XII, n. 40, p. 461-474, dez.
124. KRIEGER, Gustavo; NOVAES, Luiz Antônio & FARIA, Tales. (1992). **Todos os sócios do presidente.** São Paulo : Página Aberta, 195pp.
125. LAMOUNIER, Bolivar (org.). (1990). **De Geisel a Collor: o balanço da transição.** São Paulo : Sumaré, 197 pp.

126. LATAPI, Pablo. [s. d.]. **La educacion latinoamericana en la transición al siglo XXI**. Documento preparado para la reunión de la Comisión Delors e el Grupo de Trabajo sobre Educación, 26-28 de septiembre de 1994, Santiago, Chile. (mimeog.)
127. LAURELL, Asa Cristina (org.). (1995). **Estado e políticas sociais no neoliberalismo**. Trad. León Contrera. São Paulo : Cortez, 244pp.
128. LE VEM, Michel Marie. (1987). Movimento operário e sindical, 1972-85. In.: POMPERMAYER, Malori José. **Os movimentos sociais em Minas: emergência e perspectivas**. Belo Horizonte : UFMG, p. 25-50.
129. LEITE, Márcia de Paula. (1993). Novas formas de gestão da mão-de-obra e sistemas participativos: uma tendência à democratização das relações de trabalho? In.: **Educação e Sociedade**, ano XIV, n. 45. Campinas : Papirus.
130. _____ . (1994a) Modernização tecnológica e relações de trabalho. In: FERRETI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícias R. & FRANCO, Maria Laura P.B.(org). **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ : Vozes.
131. _____ . (1994b) Reestruturação produtiva, novas tecnologias e novas formas de gestão da mão de obra. In: OLIVEIRA, Carlos Alonso de; MATTOSO, José Eduardo L.; NETO, José Francisco Siqueira & OLIVEIRA, Marco Antônio de. (org.). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. BRASÍLIA : Ministério do Trabalho; Campinas : CESIT; São Paulo : Scritta. p. 563-588.
132. LEITE, Márcia de Paula & Silva, Roque Aparecido da (org.). (1991). **Modernização tecnológica, relações de trabalho e práticas de resistência**. São Paulo : Iglu, 164 pp.
133. LENHARD, R. (1974). **Fundamentos da supervisão escolar**. 2ª ed. São Paulo : Pioneira. 168 pp.
134. LEROY, Nêmia M. I. Pereira. (1987). **O gatopardismo na educação: reformar para não mudar “o caso de Minas Gerais”**. Rio de Janeiro : Dois Pontos, 168 pp.
135. LODI, João Bosco. (1993). **História da administração**. 10ª ed., São Paulo : Pioneira, 217 pp.
136. LÜCK, Heloisa. (1981). **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis, RJ : Vozes, 66pp

137. LÜDKE, Menga & ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2ª ed. São Paulo : EPU, 99 pp. (Coleção Temas básicos de educação e ensino)
138. MAIA, Eny Marisa; Mandel, Lúcia Maria COSTA & Vera Lúcia Cabral Costa (org.). (1997). **Gestão educacional e descentralização : novos padrões**. São Paulo : Cortez : Fundação do Desenvolvimento Administrativo, 188 pp.
139. MANDEL, Ernest. (1985). **O capitalismo tardio**. Trad. de Carlos Eduardo Matos, Regis de Castro Andrade e Dinah de Abreu Azevedo. 2ª ed. São Paulo : Nova Cultural. 416 pp. (Coleção Os Economistas)
140. MANGABEIRA, Wilma. (1997). **Os dilemas do novo sindicalismo: democracia e política em Volta Redonda**. Trad. de Vera Pereira. Rio de Janeiro : Relume-Dumará : ANPOCS, 247 pp.
141. MARRACH, Sonia. (1993). O caso Collor ou a política na era dos meios de comunicação de massa. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : CEDES : Papyrus, ano XIV, n. 44, p. 135-152, abr.
142. MARX, Karl. (1983). **O Capital**. Trad. Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo : Abril Cultural.
143. _____ . [s. d.]. **Capítulo VI inédito de O Capital: resultados do processo de produção imediata**. São Paulo : Moraes, 169 pp.
144. MATTOSO, Jorge E. L. (1995). **A desordem do progresso**. Campinas : Scritta; São Paulo : Página Aberta, 210 pp. (Coleção Pensieri)
145. MELLO, Guiomar Namó de. (1993). Autonomia da escola: possibilidades, limites e condições. In.: **Cadernos de Educação Básica - Série Atualidades Pedagógicas - MEC/SEF**. In.: **Informativo MAI de Ensino**, nº 213, p.48-68, set.
146. MELLO, Guiomar Namó de & SILVA, Rose Neubauer da. (1992). O que pensar da atual política educacional?. In.: **Em Aberto**, Brasília : INEP, ano 10, n. 50/51, p. 3-18, abr./set.
147. _____ . (199?). Seleção Competitiva de diretores: estudo de caso de uma inovação educacional no Brasil. In.: **Revista Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo : Fundação Carlos Chagas, nº 19, p. 7-45, jul./dez.

148. MENDES, Cândido. (1993). **Collor: anos-luz, ano-zero**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 228 pp.
149. MILIBAND, David (org.) (1997). **Reinventando a esquerda**. Trad. Raul Fiker. São Paulo : Fundação Ed. da UNESP, 314 pp.
150. MINICUCCI, Agostinho. (1979). **Orientação educacional: sondagem de aptidões e iniciação profissional**. 2ª ed. ver. e ampl. São Paulo : Cortez & Moraes, 191 pp.
151. MORAES, Reginaldo C. Corrêa. (1994). Política Públicas e neoliberalismo: nota crítica. **Educação e Sociedade**, ano XV, nº 49, p. 501-523, Campinas : Papyrus, dez.
152. MORGAN, Gareth. (1996). **Imagens da organização**. Trad. Cecília Bergamini e Roberto Coda. São Paulo : Atlas, 421 pp.
153. MOTTA, Fernando C. P. & PEREIRA, Luiz C. Bresser. (1981). **Introdução à organização burocrática**. 2ª ed. São Paulo : Brasiliense, 310 pp.
154. MOTTA, Fernando C. Prestes. (1987). **Administração e participação: reflexões para a educação**. In.: FISCHIMAN, Roseli (coord.). **Educação Brasileira: temas e estudos**. São Paulo : Atlas, 233p.
155. _____ . (1990). **Organização e poder: empresa, estado e escola**. 2ª tir, São Paulo : Atlas, 140 pp.
156. _____ . (1992). **O que é burocracia**. 14ª ed., São Paulo : Brasiliense, 112 pp. (Coleção Primeiros Passos)
157. NÉRICI, Imídio Giuseppe. (1980). **Introdução à orientação educacional**. 2ª ed. São Paulo : Atlas, 239 pp.
158. NEVES, Ilka & SIQUEIRA, Olga. (1973). **Dinâmica de orientação educacional**. 2ª ed. Porto Alegre : Globo, 300 pp.
159. NÓVOA, António (coord.). (1995). **As organizações escolares em análise**. 2ª ed. Lisboa : Publicações Dom Quixote. 187 pp. (Coleção Temas de Educação)
160. NÚÑEZ, Ivan P. (1990). **Sindicato de mestros, Estado y políticas educacionales en América Latina**. In.: FRANCO, Maria Laura P. B. & ZIBAS, Dagmar . L. (orgs). **Final de século: desafios da educação na América Latina**. São Paulo : Cortez, p. 39-60.

161. O'CONNOR, James. (1977). **USA: a crise do Estado capitalista**. Trad. João Maia. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 263pp.
162. O'DONNELL, Guillermo. (1991). Democracia delegativa? In.: **Novos Estudos**, n° 31, p. 25-40, São Paulo : Cebrap, out.
163. OFFE, Claus. (1984). **Problemas estruturais do estado capitalista**. Trad. Bárbara Freitag. Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 386 pp.
164. _____ .(1995). **Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política**. Trad. Wanda Caldeira Brant. 2ª ed. São Paulo : Brasiliense. 322pp.
165. OLIVEIRA, Carlos Alonso de, MATTOSO, José Eduardo L., NETO, José Francisco Siqueira & OLIVEIRA, Marco Antônio de. (org.). (1994). **O mundo do trabalho: crise e mudança no final do século**. BRASÍLIA : Ministério do Trabalho; Campinas : CESIT; São Paulo : Scritta. 671pp.
166. OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). (1997). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis,RJ : Vozes, 283 pp.
167. OLIVEIRA, Dalila Andrade & DUARTE, Marisa Ribeiro Teixeira. (1997). Política e administração: um estudo de algumas reformas recentes implementadas no estado de Minas Gerais. In.: **Educação e Sociedade**, ano XVIII, n° 58, p. 123-141, jul.
168. OLIVEIRA, Francisco de. (1992). A herança do marajá superkitsch. In.: **Novos Estudos**, n° 34, p. 8-14, São Paulo : Cebrap, nov.
169. OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro. (1997) **Parceria, qualidade e redenção: o projeto piloto de implantação da qualidade total em uma escola estadual de Belo Horizonte**. Campinas, SP. Tese de Doutorado na área de Educação. Universidade Estadual de Campinas, 220 pp.
170. OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). (1995). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 144 pp.
171. OTTONE, Ernesto. [s. d.] **CEPAL: un planteamiento renovado frente a los nuevos desafios del desarrollo** (mimeog).
172. PARO, Vitor Henrique. (1988). **Administração escolar: uma introdução crítica**. 2ª ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 175 pp.

173. _____ . (1996). **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia**. Campinas, SP : Papyrus, 141 pp. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
174. PERES, Janise Pinto. (1977). **Administração e supervisão em educação**. São Paulo : Atlas.
175. PIMENTA, Selma. (1988). **O pedagogo na escola pública: uma proposta a partir da análise crítica da orientação educacional**. São Paulo : Loyola.
176. PINO, Ivany Rodrigues. (1990). A nova LDB: ameaças e resistências. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : CEDES : Papyrus, ano XI, n. 37, p. 157-161, dez.
177. _____ . (1992). Da organização escolar na LDB: um acordo equivocado. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : CEDES : Papyrus, ano XII, n. 43, p. 529-536, dez.
178. POMPERMAYER, Malori José. (1987). **Os movimentos sociais em Minas: emergência e perspectivas**. Belo Horizonte : UFMG, 229 pp.
179. PRAIS, Maria de Lourdes Melo. (1990). **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP : Papyrus, 109 pp. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
180. PRZEWORSKI, Adam. (1993). A falácia neoliberal. **Revista Lua Nova**, nº 28/29, p.209 - 226. São Paulo : CEDEC.
181. RAMOS, Cosete. (1992). **Excelência na educação: a escola de qualidade total**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 163 pp.
182. _____ . (1994). **Pedagogia da Qualidade Total**. Rio de Janeiro : Qualitymark, 257 pp.
183. RANGEL, Mary. (1985). **Supervisão pedagógica: um modelo** 4ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 105 pp.
184. RAZIA, José Miguel. (1981). Pedagogia e educação ou de como falar sobre o óbvio. In.: **Cadernos do Cedes**, nº 2, p. 9-27, São Paulo : Cortez : Autores Associados.
185. REICH, Robert B. (1988). Mercados e mitos. Trad. Mário de R. da Cruz. In: **Revista Diálogo**, nº 2, vol. 21, p.53 - 63, Rio de Janeiro : Lidador.

186. REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (1995). **Relações de poder no cotidiano escolar**. Campinas, SP : Papirus, 168pp. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)
187. REZENDE PINTO, José Marcelino de. (1996). **Administração e liberdade: um estudo do conselho de escola à luz da teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas**. Tio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 170 pp.
188. RIBEIRO, Vera Masagão & JOLA, Orlando. (1992). **Trabalhadores em educação: perfil e representações dos delegados ao 23º Congresso da CNTE, 1991**. São Paulo "CEDI; Brasília,DF : CNTE, 80 pp
189. RODRIGUES, Neidson. (1986). **Por uma nova escola: o transitório e permanente em educação**. 3ª ed. São Paulo : Cortez : Autores Associados, 120 pp.
190. _____ . (1988). A proposta da Secretaria da Educação do Estado de Minas Gerais. In.: IV Conferência Brasileira de Educação, 1986, Goiânia, UFG/UCG. **Anais... tomo 1**, São Paulo : Cortez. p.223-233.
191. SACCARDO, Cleusa. & LINO, Hélio Francisco Corrêa. (1986). Novas técnicas de organização e a tecnologia no capitalismo. In. BRUNO, Lúcia & SACCARDO, Cleusa (org.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo : Atlas, 183 pp.
192. SADER, Emir & GENTILLI, Pablo (org.). (1995). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 205 pp.
193. SANTOS, Oder. (1989). Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. In.: **Educação em Revista**, nº 2, p. 4-7, Belo Horizonte : FAE/UFMG.
194. _____ . (1992). **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas, SP : Papirus, 146 pp.
195. SANTOS FILHO, José Camilo. (1992). O recente processo de descentralização e de gestão democrática da educação no Brasil. In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 71, n. 174, p. 219-241, maio/ago.
196. SAVIANI, Demerval. (1988). Contribuição à elaboração da nova LDB: um início de conversa. In.: **Revista ANDE**, São Paulo, ano 7, n. 13, p.5-29.

197. SAVIANI, Demerval. (1992). **Neoliberalismo ou pós-liberalismo: educação pública, crise do estado e democracia na América Latina.** in: VELLOSO, Jacques, Guiomar Namó de Mello, Lilian Wachowics et al. **Estado e Educação.** Campinas : Papyrus : Cedes ; São Paulo : Ande : Anped, p. 9 - 29. (Coletânea CBE)
198. SCHNEIDER, Willian. (1990). **Compreensão do neoliberalismo.** Trad. José Livio Dantas. In: **Revista Diálogo**, nº 1, vol. 23, p.02 - 09, Rio de Janeiro : Lidador.
199. SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. (1995). **O trabalho da mulher nos bancos: análise das mudanças tecnológicas e nas relações de trabalho e suas implicações nas qualificações requeridas.** Campinas - SP. Tese de Livre Docência em Economia Política da Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. 325 pp.
200. SENA, Maria das Graças de Castro. (1985). **Orientação educacional no cotidiano das primeiras séries do 1º grau.** 3ª ed. São Paulo : Loyola.
201. SERGIOVANNI, Thomas J. & CARVER, Fred. D. (1976). **O novo executivo escolar: uma teoria de administração.** São Paulo : E.P.U.
202. SIGRIST, Áurea C. & PIMENTEL, Maria da Glória. (1976). **Orientação educacional.** 3ª ed. São Paulo : Pioneira, 188 pp.
203. SILVA, Jair Militão da. (1996). **A autonomia da escola pública: a re-humanização da escola.** Campinas,SP : Papyrus, 138 pp. (Coleção Práxis).
204. SILVA, Marcelo Soares Pereira da. (1993). **Repensando a organização do trabalho pedagógico.** Goiânia, Go. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar Brasileira. Faculdade de Educação. Universidade Federal de Goiás. 103 pp.
205. SILVA, Naura Syria F. Corrêa. (1987). **Supervisão educacional: uma reflexão crítica.** Petrópolis, RJ : Vozes, 105 pp.
206. SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. (1986). **Supervisão da educação: do autoritarismo ingênuo à vontade coletiva** 2ª ed. São Paulo : Loyola
207. _____ . (1990). **A escola pública como local de trabalho.** São Paulo : Cortez : Autores Associados, 159 pp. (Coleção educação contemporânea)

208. SILVA JÚNIOR, João dos Reis da. (1995). **Qualidade total na educação: ideologia administrativa e impossibilidade teórica.** In.: **Educação & Realidade**, Porto Alegre : Universidade Federal do Rio Grande do Sul, v. 20, n° 1, p.203-228, jan./jun.
209. SILVA, Maria Aparecida da. (1994). **Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como respostas às questões emergentes da prática social (o caso de Minas Gerais).** Campinas-SP. Tese de Doutorado na área de Administração e Supervisão Educacional. Universidade Estadual de Campinas, 334 pp.
210. SILVA, Rose Neubauer da. (1992). **Política Educacional para os anos 90.** In.: **Estado e educação**, Campinas, SP : Papyrus : CEDES; São Paulo : ANDE ; Anped, p.231-256. (Coletânea C.B.E)
211. SKIDMORE. Thomas. (1988). **Brasil: de Castello a Tancredo.** 2ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 608 pp.
212. SPERB, Dalila C. (1982). **Administração e supervisão escolar.** 5ª ed. Porto Alegre : Globo)
213. STEPAN, Alfred. (1986). **Os militares: da abertura à Nova República.** Trad. Adriana Lopez e Ana Luíza Amendola. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 115 pp.
214. TAVARES, Maria da Conceição & PENA, Maria Valéria J. (orgs.). (1991). **Aquarella do Brasil: ensaios políticos e econômicos sobre o Governo Collor.** 2ª ed. Rio de Janeiro : Rio Fundo Ed., 150pp.
215. TAVARES, Rosilene Horta. (1995). **Os trabalhadores em educação e suas formas de luta em Minas Gerais.** Belo Horizonte. Dissertação de Mestrado na área de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais, 242 p.
216. _____ . (1996) **Luta na escola: da gestão democrática à organização no local de trabalho.** Belo Horizonte : [s.n.], 79 pp.
217. TOMMASI, Livia de. (1996). **Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implantação.** In.: WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio & TOMMASI, Livia de (orgs). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** São Paulo : Cortez : PUC-SP : Ação Educativa, 279 pp.
218. TRAGTENBERG, Maurício. (1985). **Burocracia e ideologia.** São Paulo : Ática, 228 pp. (Ensaio)

219. _____ . (1989). **Administração, poder e ideologia**. 2ª ed. São Paulo : Cortez, 204 pp.
220. VIEIRA, Sofia Lerche. (1995). Neoliberalismo, privatização e educação no Brasil. In.: OLIVEIRA, Romualdo Portela de (org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo : Cortez, 144 pp.
221. VIEIRA PINTO, Álvaro. (1985). **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 3ª ed. São Paulo : Paz e Terra, 537 pp.
222. WAINWRIGHT, Hilary. (1998). **Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Trad. Angela Melim. Rio de Janeiro : Jorge Zahar ed., 151pp.
223. WARDE, Mirian; HADDAD, Sérgio & TOMMASI, Livia de (orgs). (1996). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo : Cortez : PUC-SP : Ação Educativa, 279 pp.
224. WEBER, Max. (1991) **Economia e sociedade: fundamento da sociologia compreensiva**. Trad. Regis Barbosa e Karen E. Barbosa; Revisão Gabriel Cohn. Brasília, DF : Editora Universidade de Brasília, 1991, 422 pp.
225. _____ . (1967). **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. Trad. M. Irene de Q. F. Smrecsányi e Tamás J. M. K. Smrecsányi. São Paulo Pioneira, 225 pp.
226. VIANNA JÚNIOR, Aurélio. (1998). **Estratégias dos bancos multilaterais para o Brasil**. Brasília, DF : Instituto de Estudos Sócio-Econômicos/Rede Brasil, 196 pp.

Discursos e pronunciamentos oficiais – Governo Estadual

228. BRITO, Octávio Elísio Alves de. (1983). Discurso de posse - 17/03/93. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 87, p.8-16, mar.
229. CARDOSO, Newton. (1987). Discurso de posse. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 mar., p. 12-13.
230. GARCIA, Hélio. (1991). Discurso de posse. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 mar., p. 5.

231. GOULART, Iris Barbosa. (1991). A conquista da autonomia. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 190, p. 54, out.
232. MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos. (1991). O caminho da participação. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 190, p. 54, out.
233. _____ . (1993). Educação e Desenvolvimento. Conferência proferida no dia 12 de maio de 1993, em São Paulo, no I Congresso Brasileiro de Financiamento do Desenvolvimento, promovido pela Associação Brasileira de Instituições Financeiras de Desenvolvimento. In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 213, p.36-47, set.
234. _____ . (1994). MARES GUIA NETO, Walfrido Silvino dos. Autonomia: trecho de entrevista do prof. Secretário de Estado da Educação. In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 221, p. 79, maio.
235. NEVES, Tancredo de A. (1983). Discurso de posse. **Diário Oficial do Estado de Minas Gerais**, Belo Horizonte, 16 mar., p. 6.
236. RODRIGUES, Neidson. (1984). Colegiado: instrumento de democratização. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 104, p.66-82, ago.
237. _____ . (1985a). Planejamento curricular: um nstrumento para renovação da prática educativa. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 109, p.40-45, jan.
238. _____ . (1985b). A renovação da prática educativa: um desafio aos educadores hoje. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 114-115, p.99-106, jun./jul.
239. SECRETÁRIO MOSTRA AVANÇOS NA EDUCAÇÃO. (1993). Governo quer impedir retrocesso em administrações posteriores. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 208, p.76, abr.

Documentos e legislação estadual – Minas Gerais

240. MINAS GERAIS. (1983). Lei n° 7.109 de 13 out. 1977. Estatuto do magistério público de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 87, p. 34-97, mar.
241. MINAS GERAIS. (1983). Decreto n° 21.003 de 28 nov. 1980. Dispõe sobre o quadro de pessoal da escola estadual e da DRE, e dá outras

- providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 94, p. 34-44, out.
242. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1984). Plano Mineiro de Educação 1984-1987. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 102-103, p. 132-167, jun./jul.
243. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1983). Educação para mudança. Documento básico de proposta de trabalho - versão preliminar - mar.1983. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte - Lancer, n° 89, p.53-67, maio.
244. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1983). I Congresso Mineiro de Educação. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte - Lancer, n° 89, p. 50-53, maio
245. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1983). Congresso Mineiro de Educação - relatório preliminar. In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 93, p. 76-77, set. (Jornal da Educação, ago/83, n° 3)
246. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1983). I Congresso Mineiro de Educação - proposta de diretrizes políticas para a educação em Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 94, p.87-104, out.
247. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1983). Resolução n° 4.786 de 07 out. 1983. Estabelece normas para a composição dos quadros de pessoal das escolas estaduais em 1984. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte ; Lancer, n° 94, p.45-83, out.
248. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1983). Resolução n° 4.787 de 28 nov. 1983. Institui o colegiado nas escolas de 1° e 2° graus e de educação pré-escolar. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 95-96, p. 7-8, nov./dez.
249. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1984). Resolução n° 4.803, de 15 dez. 1983. Estabelece normas para elaboração dos planos curriculares das escolas estaduais de 1° grau. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 97, p. 13-15, jan.
250. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1984). Resolução n° 4.795 de 05 dez. 1983. Fixa critérios para

organização de processo de criação de escolas estaduais de 1º grau. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 97, p. 41-43, jan.

251. MINAS GERAIS. (1984). Lei nº 8.503 de 19 dez. 1983. Regula a substituição de livros didáticos em escolas estaduais, e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 97, p. 7-8, jan.
252. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1984). Resolução nº 4.811 de 30 jan. 1984. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede de escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 98, p. 22-40, fev.
253. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1984). Ofício circular nº 002/84. Faz esclarecimentos relativos à implantação dos Colegiados. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 104, p. 86-88, ago.
254. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1984). Aviso nº 26/84. Às Delegacias Regionais de Ensino e escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 104, p. 88-89, ago.
255. MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (1984). Parecer 383 de 14 fev. 1984. Examina consulta referente a estabelecimento de ensino que funciona com professor não habilitado. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 104, p. 32 - 33, ago.
256. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1984). Resolução nº 5.215 de 31 out. 1984. Estabelece normas para o processamento da convocação de pessoal para a função de magistério e administrativas em 1985 e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 105-106, p. 35-78, out./nov.
257. MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (1984). Resolução não 318 de 05 nov. 1986. Altera a Resolução/CEE nº 269/80 no que se refere a autorização do exercício do magistério a título precário. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 107-108, p.85-86, dez.

258. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1985). Algumas considerações acerca da programação 85/87. (julho 1984). In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 110, p. 25-41, fev.
259. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1985). Aviso n° 20 de 05 maio 1985. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 11, p. 15-16, mar.
260. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1985). Resolução n° 5.664 de 16 maio 1985. Altera disposição da Resolução SEE 5.215, de 31/10/84 que “estabelece normas para o processamento da convocação de pessoal para funções de magistério e administrativas em 1985 e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 113, p.19, maio.
261. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1985). Aviso n° 22 de 13 jun. 1985. Aos diretores de delegacias regionais de ensino, inspetores escolares e colegiado das escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 114-115, p. 17-18, jun./jul.
262. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1985). Diretrizes básicas para o desenvolvimento de ações junto aos profissionais da educação - Belo Horizonte, maio 1985. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 114-115, p. 92-98, jun./jul.
263. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1985). Resolução n° 5.186 de 03 jun. 1984. Altera dispositivos da Resolução SEE n° 4787/83. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 104, p. 84-85, ago.
264. MINAS GERAIS. (1985). Lei Delegada n° 31 de 28 ago. 1985. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 111, p.8-12, set.
265. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1985). Resolução n° 5.756 de 29 nov. 1985. Dispõe sobre a organização do tempo escolar e define calendário básico para as escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 119-120, p. 18-19, nov./dez.
266. MINAS GERAIS. (1985). Lei n° 8.980, de 10 de outubro de 1985. Altera a redação do § 3° do artigo 48 e do artigo 149 da Lei n° 7.109, de 13

de outubro de 1977, que contém o Estatuto do Pessoal do Magistério Público do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 118, p. 08-09, out.

267. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1985). Instrução n° 007/85 de 29 nov. 1985. Orienta a organização do tempo escolar e define calendário básico para escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 119-120, p. 20-23, nov./dez.
268. MINAS GERAIS. (1986). Decreto n° 25.409 de 31 jan. 1986. Aprova regulamento do Conselho Estadual de Educação e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 123, p. 34-41, mar.
269. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Carta à comunidade escolar. Dirigida aos diretores, professores, pais e alunos das escolas da rede estadual de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 126-127, p.7-8, jun./jul.
270. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1986). Instrução n° 002 de 24 jun. 1986. Orienta a reorganização do calendário nas escolas da rede estadual. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 126-127, p. 32-34, jun./jul.
271. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Resolução n° 5.942 de 17 jul. 1986. Dispõe sobre a avaliação de títulos dos candidatos a convocação para funções de magistério e administrativas em escola estadual . In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 126-127, p.10-12, jun./jul.
272. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Portaria Conjunta n° 01 de 17 jul. 1986. Estabelece critérios para o processamento da avaliação de títulos dos candidatos a convocação para funções de magistério e administrativas em escola estadual. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 126-127, p. 13-16, jun./jul.
273. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Resolução n° 5.953 de 13 ago. 1986. Altera dispositivos da Resolução n° 5.676 de 4 jul. 1985, que estabelece normas complementares para o processamento da promoção por acesso do

professor e do especialista da educação. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 128, p. 07-11, ago.

274. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Portaria Conjunta n° 004 de 22 de outubro de 1986. Altera o Anexo I da Portaria Conjunta n° 001/86, que estabelece critérios para o processamento da avaliação de títulos dos candidatos a convocação para funções de magistério e administrativas em escola estadual. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 130, p. 17-18, out.
275. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1986). Resolução n° 5.981, de 11 nov. 1986. Dispõe sobre a organização do tempo escolar e define calendário básico para as escolas da rede estadual. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 131-132, p. 11,23, nov./dez.
276. MINAS GERAIS. (1987). Lei n° 9.381 de 18 dez. 1986. Institui o quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 133, p. 23-41, jan.
277. MINAS GERAIS. (1987). Decreto n° 26.515 de 13 jan. 1987. Regulamenta a Lei n° 9.381, de 18 dez. 1986. Que dispõe sobre o quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 134, p. 07-34, fev.
278. MINAS GERAIS. (1987). Decreto n° 26.543 de 03 fev. 1987. Dispõe sobre o provimento de cargos efetivos do quadro permanente, a que se refere o Decreto 16.409, de 10 de julho de 1974, criados pela Lei n° 9.346, de 5 de dezembro de 1986, e dá outras providências. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 134, p. 35-40, fev.
279. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1987). Resolução n° 5.995 de 23 jan. 1987. Estabelece normas para organização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 134, p. 41-45, fev.
280. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1987). Resolução n° 6.088 de 26 fev. 1987. Fixa o número máximo de turmas nos diversos níveis e modalidades de ensino nas escolas da rede estadual de Minas Gerais, no ano de 1987. In.: **Informaivo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 135, p. 66, mar.

281. MINAS GERAIS. GOVERNO DO ESTADO. (1991). **Programa de educação para o governo Hélio Garcia - 1991-1994.** (mimeog.)
282. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1991). Orientação n° 001, de 6 de maio 1991. Orienta sobre o cadastro escolar para a 1ª série do 1º grau nas escolas das redes públicas estadual e municipal, com vistas à programação do atendimento em 1992. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 186-187, p. 11-12, jun./jul.
283. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1991). Aviso n° 006, de 26 abr. 1991. Sobre cumprimento de atividades do Módulo 2. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 186-187, p. 13, jun./jul.
284. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1991). Instrução n° 002, de 08 jul. 1991. Orienta a direção das escolas estaduais e das DRE sobre calendário escolar, em face do movimento grevista. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 186-187, p. 96, jun./jul.
285. MINAS GERAIS. (1991). Lei n° 10.486, de 24 jul. 1991. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 188, p. 10-12, ago.
286. MINAS GERAIS. (1991). Decreto n° 32.855, de 17 ago. 1991. Regulamenta a Lei n° 10.486, de 24 jul. 1991, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 188, p. 13-17, ago.
287. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1991). Orientação n° 004, de 09 ago. 1991. Torna sem efeito a Orientação SED n° 002/91. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 188, p. 55-56, ago.
288. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional. (1991). Orientação n° 018, de 20 ago. 1991. Torna sem efeito a Orientação SED n° 002/91. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 188, p. 57, ago.
289. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE RECURSOS HUMANOS E ADMINISTRAÇÃO. (1991). Edital n° 14, de 11 set.

- 1991 - Instituto Estadual de Desenvolvimento de Recursos Humanos. Seleção competitiva interna para provimento do cargo em comissão de diretor e função de vi-ce-diretor de unidade estadual de ensino (SI-1). In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 188, p. 78-85, ago.
290. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1991). Resolução n° 6.887, de 16 ago. 1991. Dispõe sobre delegação de competência. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 188 p. 36-41, ago.
291. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1991). Resolução n° 6.891, de 02 set.. 1991. Estabelece normas para concessão de autorização especial para servidor do quadro do magistério prevista no inciso V do artigo 90 da Lei n° 7.109 de 13 de outubro de 1977. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 189, p. 07-08, set.
292. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO e SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA. (1991). Resolução Conjunta n° 0001, de 26 set. 1991. Institui centrais de atendimento nas Delegacias Regionais de Ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 189, p. 14-15, set.
293. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1991). Resolução n° 6.897, de 03 set.. 1991. Altera dispositivos da Resolução n° 6.887, de 16 de agosto de 1991, que dispõe sobre delegação de competência. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 189, p. 16-17, set.
294. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1991). Compromissos e prioridades da atual administração. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 191, p. 79-81, nov./dez.
295. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. [s. d.] **Programa: implantação da “Gerência da Qualidade Total na Educação.** (mimeog.)
296. MINAS GERAIS. (1992). Decreto n° 33.334, de 16 jan. 1992. Dispõe sobre a instituição de colegiado nas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192, p. 8-9, jan.
297. MINAS GERAIS. (1992). Decreto n° 33.336, de 23 jan. 1992. Dispõe sobre o quadro de pessoal de unidade estadual de ensino e dá outras

providências In. **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192, p. 10-15, jan.

298. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.906, de 17 jan.. 1992. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192 , p. 16-24, jan.
299. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.908, de 17 jan.. 1992. Institui o programa de avaliação educacional da escola pública de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192 , p. 30-33, jan.
300. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.909, de 20 jan.. 1992. Define objeto da primeira experiência do programa de avaliação educacional da escola pública de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192 , p. 33 -34, jan.
301. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.907, de 23 jan.. 1992. Estabelece normas complementares para a instituição e funcionamento do colegiado nas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192 , p. 28-30, jan.
302. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.944, de 29 jan.. 1992. Estabelece normas complementares para organização e reorganização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 192 , p. 34-45, jan.
303. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Divisão de Comunicações. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 192, p. 46-47, jan.
304. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 6.985, de 23 mar. 1992. Dispõe sobre a descentralização das atividades de administração do pessoal para as unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 195 , p. 15-16, mar.
305. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Aviso GS n° 01/92, de 29 jan. 1992. Sobre autorização de

número de vice-diretores de acordo com os critérios previstos na Lei nº 9.381/86). In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 195, p. 16, mar. 1992.

306. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência Educacional - Superintendência de Recursos Humanos. (1992). Instrução Conjunta nº 002/92, de 25 mar. 1992. Orienta sobre designação para a função pública de especialista de educação. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, nº 195, p. 21-22, mar.
307. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução nº 6.989, de 01 abr. 1992. Institui comissão paritária para elaborar proposta de plano de carreira para o magistério público estadual. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 196-197, p. 07, abr./mai.
308. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução nº 6.990, de 01 abr. 1992. Institui comissão paritária para elaborar proposta de quadro de pessoal para as unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 196-197, p. 08, abr./mai.
309. MINAS GERAIS. (1992). Decreto nº 33.636, de 29 maio 1992. Altera disposições do Decreto 33.336, de 23 de janeiro de 1992. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 198-199, p. 41-42, jun./jul.
310. MINAS GERAIS. (1992). Decreto nº 33.794, de 23 jul. 1992. Altera disposições do Decreto 33.336, de 23 de janeiro de 1992 e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 198-199, p. 46, jun./jul.
311. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução nº 6.999, de 08 maio 1992. Dispõe sobre a obrigatoriedade da prestação de informações estatístico-educacionais pelas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 198-199, p. 48, jun./jul.
312. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução nº 7.016, de 02 out. 1992. Define objeto de avaliação externa de resultados da escola a ser realizada em novembro de 1992. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 201-202, p. 16-18, set./out.

313. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 7.020, de 17 nov. 1992. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-204, p. 20-26, nov./dez.
314. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 7.023, de 17 nov. 1992. Estabelece normas complementares para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-204, p. 30-39, nov./dez.
315. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência de Administração de Pessoal e Superintendência de Desenvolvimento Funcional. (1992). Portaria Conjunta n° 01, de 24 nov. 1992. Estabelece critérios para o processamento da avaliação de títulos a candidatos à designação para função pública em escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-203 , p. 51-68, nov./dez.
316. MINAS GERAIS. (1993). Lei n° 11.036, de 14 jan. 1993. Obriga escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao seu desempenho. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 205 , p. 15-16, jan.
317. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.120, de 25 fev. 1993. Institui o Programa "Gerência da Qualidade Total" no sistema estadual de Educação de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 212, p. 14-16, ago.
318. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.137, de 07 abr. 1993. Dispõe sobre delegação de competências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 208 , p. 08-14, abr.
319. MINAS GERAIS. (1993). Decreto n° 34.713, de 19 maio 1993. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 209 , p. 29, maio.
320. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.145, de 20 maio 1993. Restabelece normas para recomposição do calendário das escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 209 , p. 30, maio.

321. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1993). Instrução Conjunta n° 001, de 26 maio 1993. Presta orientações complementares à Resolução 7.145 de 20 maio 1993, que estabelece normas para recomposição do calendário das escolas estaduais no ano de 1993. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 209 , p. 31-32, maio.
322. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.148, de 16 jun. 1993. Define atribuições do diretor de escola da rede estadual de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 210-211, p. 23-26, jun./jul.
323. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.149, de 16 jun. 1993. Estabelece normas complementares para a inspeção regular nas escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 210-211, p. 26-28, jun./jul.
324. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.150, de 16 jun. 1993. Define atribuições dos especialistas de educação (supervisores pedagógicos e orientadores educacionais) da rede estadual de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 210-211, p. 29-30, jun./jul.
325. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.157, de 16 set. 1993. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento do cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 213, p. 29-30, set.
326. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Plano de Desenvolvimento da Escola.. In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 213, p.80-83, set.
327. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO & SECRETARIA DE ESTADO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL. (1993). Resolução Conjunta n° 003, de 24 set. 1993. Cria grupo de trabalho com o objetivo de desenvolver e implementar estratégias para mobilizar os diferentes segmentos da sociedade visando à melhoria da qualidade do ensino público. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 214, p. 13, out.
328. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.160, de 01 out. 1993. Estabelece normas para a avaliação externa de resultados a ser realizada em novembro de 1993.

In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 214, p. 13-16, out.

329. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.163, de 11 nov. 1993. Estabelece normas complementares para a segunda etapa do processo de escolha de candidato para provimento em cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 215-216, p. 13-33, nov./dez.
330. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.165, de 18 nov. 1993. Estabelece normas complementares para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 215-216, p. 34-42, nov./dez.
331. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.167, de 18 nov. 1993. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 215-216, p. 51-58, nov./dez.
332. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). **Proqualidade**. (mimeog.)
333. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). **Proqualidade é desenvolvimento do Ensino em Minas Gerais**. (mimeog.)
334. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1994). **Gestão da escola: sugestões e esclarecimentos**. (mimeog.)
335. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência de Desenvolvimento Funcional e Superintendência de Administração de Pessoal. (1994). Portaria Conjunta n° 01, de 15 dez. 1993. Estabelece critérios para o processamento da avaliação de títulos de candidatos a designação para função pública em escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 217, p. 28-44, jan.
336. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1994). Instrução n° 001, de 05 jan. 1994. Orienta delegacias regionais de ensino e as escolas públicas estaduais sobre eleição dos membros do colegiado das escolas. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 217, p. 53-54, jan.

337. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1994). Instrução nº 002, de 06 jan. 1994. Orienta delegacias regionais de ensino e a direção das escolas públicas estaduais sobre a elaboração do plano de desenvolvimento da escola e do projeto pedagógico. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 217, p. 54-55, jan.
338. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1994). Resolução nº 7.174, de 18 jan. 1994. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p. 23-24, fev.
339. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1994). Resolução nº 7.176, de 27 jan. 1994. Institui a obrigatoriedade de assinatura de termo de compromisso para os diretores de escola estadual. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p. 23-24, fev.
340. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1994). Resolução nº 7.253, de 16 set. 1993. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento de cargo em comissão de Diretor de Escola Estadual de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p. 25-29, fev.
341. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1994). Aviso nº 002/94. Aos diretores, professores, especialistas e funcionários das escolas públicas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p.31, fev.
342. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Subsecretaria de Desenvolvimento Educacional. (1994). Aviso nº 004/94. Aos diretores e inspetores das escolas públicas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p.31, fev.
343. MINAS GERAIS. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. (1994). Parecer nº 807, de 15 nov. 1991. Ilegalidade da substituição de dia letivo pelo acréscimo diário de carga horária de atividades ou trabalho escolar efetivo. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, nº 218, p. 46-48, fev.
344. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1994). Resolução nº 7.432, de 30 mar. 1994. Cria e estrutura a UCP -

313. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 7.020, de 17 nov. 1992. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas unidades estaduais de ensino. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-204, p. 20-26, nov./dez.
314. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1992). Resolução n° 7.023, de 17 nov. 1992. Estabelece normas complementares para organização do quadro de pessoal das escolas estaduais e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-204, p. 30-39, nov./dez.
315. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Superintendência de Administração de Pessoal e Superintendência de Desenvolvimento Funcional. (1992). Portaria Conjunta n° 01, de 24 nov. 1992. Estabelece critérios para o processamento da avaliação de títulos a candidatos à designação para função pública em escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 203-203 , p. 51-68, nov./dez.
316. MINAS GERAIS. (1993). Lei n° 11.036, de 14 jan. 1993. Obriga escolas a tornarem públicos dados escolares relativos ao seu desempenho. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 205 , p. 15-16, jan.
317. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.120, de 25 fev. 1993. Institui o Programa "Gerência da Qualidade Total" no sistema estadual de Educação de Minas Gerais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 212, p. 14-16, ago.
318. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.137, de 07 abr. 1993. Dispõe sobre delegação de competências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 208 , p. 08-14, abr.
319. MINAS GERAIS. (1993). Decreto n° 34.713, de 19 maio 1993. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 209 , p. 29, maio.
320. MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. (1993). Resolução n° 7.145, de 20 maio 1993. Restabelece normas para recomposição do calendário das escolas estaduais. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 209 , p. 30, maio.

adotados pelas escolas estaduais com vistas à recomposição do calendário escolar. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Lancer : Belo Horizonte, n° 227-228, p. 39-40, nov./dez.

Documentos oficiais - Governo Federal

352. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1985). Educação para todos - caminho para mudança - exposição de motivos n° 125 de 31 maio 1985. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 114-115, p. 45-55, jun./jul.
353. BRASIL. Decreto n° 91.542 de 10 ago. 1985. (1985). Institui o Programa Nacional do Livro Didático, dispõe sobre sua execução e dá outras providências. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 117, p.39-40. set.
354. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. (1985). Educação para todos - caminho para mudança - exposição de motivos n° 125 de 31 maio 1985. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 114-115, p. 45-55, jun./jul.
355. BRASIL. GOVERNO FEDERAL. (1993). Brasil: um projeto de reconstrução nacional. In.: **Informativo MAI de Ensino**, Belo Horizonte : Lancer, n° 183, p. 69-72, mar.
356. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Ensino Fundamental. (1993). Promoção da autonomia escolar em Minas Gerais. Caderno de Educação Básica - Série Atualidades Pedagógicas - MEC/SEF. In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 213, p.69-80, set.
357. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Gabinete do Ministro. (1994). Portaria n° 1.282, de 26 de ago. 1994. Aprova o regulamento da Conferência Nacional de Educação para Todos In.: **Informativo MAI de Ensino**, n° 225, p.54-55, set.

Outros documentos

358. IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (1987). Carta de Goiânia. In.: Revista ANDE, São Paulo, ano 6, n. 12, p. 52.
359. V CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. (1988). Declaração de Brasília. In.: **Educação e Sociedade**, São Paulo : Cortez, ano X, n. 31, p. 5-7, dez.

360. CONTRIBUIÇÃO DO CONSED À DISCUSSÃO SOBRE A NOVA LDB. (1988). In.: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 69, n. 162, p.390-394, maio/ago.
361. FÓRUM DA EDUCAÇÃO NA CONSTITUINTE. (1989). Manifesto em defesa da escola pública e gratuita. In.: **Revista ANDE**, ano 8, n. 14, p.72.
362. FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. (1989). Manifesto ao povo brasileiro. In.: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, ano X, n. 34, p.154-156, dez.
363. FÓRUM NACIONAL EM DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA NA LDB. (1991). Apreciação de emendas ao Projeto de LDB: questões fundamentais em defesa da escola pública. In.: **Educação e Sociedade**, Campinas : CEDES : Papirus, ano XII, n. 38, p.131-152, abr.
364. COMPROMISSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1993). In.: **Em Aberto**, Brasília : INEP, ano XII, n. 59, jul./set.
365. DECLARAÇÃO DE NOVA DELHI. (1993). In.: **Em Aberto**, Brasília : INEP, ano XII, n. 59, jul./set.
366. CONFERÊNCIA MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. (1994). Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (1. : 1991 : Jomtien : Tailândia). In.: **Informativo MAI de Ensino**, nº 225, p.56-64, set.
367. MILITANTES DO SINDICATO [s. d.]. **Um sério balanço do movimento (1979-1997) exige uma nova pedagogia das lutas: uma análise crítica do SIND-UTE/MG**. Belo Horizonte : [s. n.], jun.

Jornais da UTE/Sind-UTE

368. **JORNAL UTE INFORMA**. (1985-1990). Belo Horizonte : União dos dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.
369. **JORNAL DO SINDICATO ÚNICO**. (1990-1994). Belo Horizonte : Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais.