

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO E CONFLITO: A LUTA DOCENTE PELA HORA-
ATIVIDADE EM MATO GROSSO DO SUL**

DOURADOS – MS

2015

UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIOLOGIA

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO E CONFLITO: A LUTA DOCENTE PELA HORA-
ATIVIDADE EM MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Federal da Grande Dourados para a obtenção do Título de Mestre em Sociologia. Área de concentração: Sociologia.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas, Teoria Social e Ação Coletiva.

Orientador: Marcos Alexandre dos Santos Ferraz.

DOURADOS – MS

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S865t Stockmann, Daniel.

Trabalho e conflito : a luta docente pela hora-atividade em Mato Grosso do Sul. / Daniel Stockman. – Dourados, MS : UFGD, 2015.

117f.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz.

Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal da Grande Dourados.

1. Hora-atividade. 2. Sindicalismo. 3. Piso salarial. 4. Educação. 5. Políticas públicas. I. Título.

CDD – 370.71

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central – UFGD.

©Todos os direitos reservados. Permitido a publicação parcial desde que citada a fonte.

TERMO DE APROVAÇÃO

DANIEL STOCKMANN

**TRABALHO E CONFLITO: A LUTA DOCENTE PELA HORA-
ATIVIDADE EM MATO GROSSO DO SUL**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Sociologia, da Universidade Federal da Grande Dourados, pela seguinte banca examinadora:

Prof. Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz/UFPR (Orientador)

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real/UFGD

Prof. Dr. Marcos Antonio da Silva/UFGD

APROVADO EM ____/____/____

DEDICATÓRIA

Aos meus pais Roberto e Elena que mesmo sem terem frequentado uma escola e, apesar de todo o sacrifício e dificuldades da vida no campo, souberam me direcionar para os estudos, mostrando que o sucesso requer persistência. Dedico ainda a todos os trabalhadores da educação, pessoas guerreiras que dispõem suas vidas a serviço do outro e de um mundo melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da Vida. Às inúmeras pessoas que direta ou indiretamente contribuíram com a realização deste trabalho. Ao Jaime Teixeira, Idalina Silva, Sueli Veiga Melo, François Oliveira de Vasconcelos e Eusébio Garcia Barrios que ajudaram a entender a trajetória do sindicalismo no estado e me abriram as portas da FETEMS. O meu muito obrigado aos servidores da Faculdade de Ciências Humanas da UFGD, aos docentes do mestrado em sociologia que ajudaram no aprofundamento teórico, ao secretário José Welton que esteve sempre prestativo com a parte documental. Com vocês aprendi muito nestes dois anos de caminhada e pesquisas. Estendo minha gratidão aos docentes que avaliaram a elaboração desta pesquisa fazendo sugestões e propondo ideias para o aprimoramento da mesma: Dr^a Andréa Barbosa Gouveia, Dr^a Giselle Cristina Martins Real, Dr. Marcos Antonio da Silva e, de forma especial ao meu orientador Dr. Marcos Alexandre dos Santos Ferraz - o *Minero*, como é carinhosamente conhecido-, excelente intelectual, com quem tive o privilégio de estabelecer grande amizade. Nossas conversas informais foram significativas para o amadurecimento deste texto e para o meu crescimento enquanto pessoa. Enfim, concluo agradecendo a todos os meus colegas professores da educação básica pelo incentivo e solidariedade. A todos o meu fraterno abraço e minha sincera gratidão.

EPÍGRAFE

Somente quando os oprimidos descobrem,
nitidamente, o opressor, e se engajam na
luta organizada por sua libertação,
começam a crer em si mesmos,
superando, assim, sua “convivência” com
o regime opressor. (Paulo Freire)

RESUMO

A conjuntura educacional atual resulta da conjugação das lutas, conquistas e perdas no que diz respeito à dimensão valorativa do trabalho dos professores tanto no aspecto salarial quanto organizacional de seu tempo de atuação. Nesta pesquisa serão abordadas as condições sociológicas e históricas da luta trabalhista docente em prol de melhores condições de vida, em especial da preparação de suas atividades de ensino. Apesar de esta dinâmica pressupor uma análise macro do sistema econômico e político predominante nos últimos séculos, o que não deixa de ser feito de forma complementar e geral, o objeto central de reflexão aqui é o embate travado nas últimas décadas através do movimento associativo docente pela conquista e ampliação da hora-atividade em Mato Grosso do Sul. Desta maneira o aparato legal do estado por meio dos estatutos do magistério, as demandas surgidas no pós-constituição de 1988 e o protagonismo do movimento sindical do estado serão os caminhos para a compreensão de como a ideia que culminou na Lei 11.738/2008 foi estruturada e se consolidou em Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Hora-atividade, sindicalismo, piso salarial, educação, políticas públicas.

ABSTRACT

The current educational situation results from the combination of the struggles, achievements and losses with respect to the values dimension of teachers' work both in salary and organizational aspect of its time of operation. In this research will address the sociological and historical conditions of the teaching labor struggle for better living conditions, in particular the preparation of their teaching activities. Although this dynamic assume a macro analysis of the economic system and political prevailing in recent centuries, which does not fail to be done to complement and generally, the central object of reflection here is caught clash in recent decades through the teaching association movement by conquest and expansion of time-activity in Mato Grosso do Sul. in this way the legal apparatus of the state through the teaching of the statutes, the demands arising in the post-1988 constitution and the role of the state of the labor movement will be the ways to understand how the idea that culminated in Law 11,738 / 2008 was structured and consolidated in Mato Grosso do Sul.

Keywords: Time-activity, unions, minimum wage, education, public policy.

LISTA DE SIGLAS

ADI – AÇÃO DIRETA DE INCONSTITUCIONALIDADE

CEB – CONSELHO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

CLT – CONSOLIDAÇÃO DAS LEIS TRABALHISTAS

CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO

CPB – CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DO BRASIL

CPPB – CONFEDERAÇÃO DOS PROFESSORES PRIMÁRIOS DO BRASIL

FEPROSUL – FEDERAÇÃO DOS PROFESSORES DE MATO GROSSO DO SUL

FETEMS – FEDERAÇÃO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL

FUNDEB – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

FUNDEF – FUNDO DE MANUTENÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO ENSINO FUNDAMENTAL E DE VALORIZAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO

LDB – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

PDRAE – PLANO DIRETOR DE REFORMA DO APARELHO DO ESTADO

PDT – PARTIDO DEMOCRÁTICO TRABALHISTA

PEE – PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO

PMDB – PARTIDO DO MOVIMENTO DEMOCRÁTICO BRASILEIRO

PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PSPN – PISO SALARIAL PROFISSIONAL NACIONAL

PT – PARTIDO DOS TRABALHADORES

SED – SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

**SIMTED – SIMDICATO MUNICIPAL DOS TRABALHADORES EM
EDUCAÇÃO**

STF – SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL

SUMÁRIO

FOLHA DE ROSTO	1
FOLHA DE APROVAÇÃO	2
DEDICATÓRIA	3
AGRADECIMENTO	4
EPIGRAFE	5
RESUMO	6
ABSTRACT	7
LISTA DE SIGLAS	8
SUMÁRIO	10
INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 01 - PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE HISTÓRIA	20
1.1- A Reforma Pombalina e o ensino no Brasil.....	25
CAPÍTULO 02 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES	34
2.1 – O tempo e as condições de trabalho.....	43
CAPÍTULO 03 – A LUTA PELO PISO SALARIAL EM MATO GROSSO DO SUL	55
3.1 – A aprovação do 1º estatuto do magistério estadual.....	60
3.2 – A Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988.....	66
CAPÍTULO 04 – A EMERGÊNCIA DO ESTADO NEOLIBERAL E A ORIENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUALIDADE E REFORMAS EM QUESTÃO	73
4.1 – A consolidação das políticas educacionais na década de 1990.....	73
4.2 – As mudanças políticas e a reformulação na carreira nos anos 2000.....	86
4.3 – A ampliação da hora-atividade: da reformulação do FUNDEF à proposição do Piso Salarial Profissional Nacional.....	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	110

INTRODUÇÃO

A pretensão de pesquisar a consolidação da hora-atividade e das condições trabalhistas docentes nasceu da observação da luta da categoria através das organizações sindicais, e neste caso específico pela atuação dos sindicatos municipais de trabalhadores em educação e da Federação de Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS. A tensão criada entre a categoria e o governo para que a Lei do Piso fosse cumprida a partir de 2008 ilustra que a militância dos professores era o caminho mais razoável para a conquista de direitos sociais.

Há fatores em comum entre a docência e a maioria das profissões, salvo as evidentes peculiaridades de cada atividade, nas quais geralmente precisa se planejar as ações a serem executadas, estabelecer os melhores caminhos para a obtenção dos melhores resultados e, posteriormente, avaliar se os objetivos foram alcançados. Todavia, o que distingue a docência é que o professor atua de forma coletiva e individual ao mesmo tempo (LESSARD; TARDIF, 2013). Desta maneira, há a necessidade de um tempo inserido na dinâmica laboral para que seja possível a avaliação do desempenho de cada aluno e o planejamento do que será ministrado. Assim, os professores além de manterem-se constantemente atualizados, necessitam de um tempo específico para que possam corrigir as avaliações, planejar suas atividades, se reunirem com seus pares para reprogramar suas ações, etc. Esse tempo, designado de hora-atividade ou tempo de planejamento nem sempre existiu na legislação trabalhista docente. Assim, toda a contextualização histórica tais como a discussão que se fará sobre as condições de trabalho, valorização salarial, concepções e sistemas de ensino têm como objetivo descrever as circunstâncias que culminaram na criação e, posteriormente, ampliação da hora de planejamento cujo ápice ocorreu com a promulgação da Lei nº 11.738/2008.

Este trabalho será analisado sob o enfoque sociológico de três dimensões fundamentais: 1- a formação da profissão docente; 2- as condições de trabalho dentro da categorização de espaço e tempo e; 3- o movimento associativo docente expresso na história da organização sindical. Desta maneira apesar do texto margear a história e a educação a leitura que se pretende fazer é a da sociologia do trabalho, do dinamismo dos profissionais da educação enquanto movimento social.

A história do sindicalismo brasileiro remonta aos inícios do século XX, com o anarco-sindicalismo, e, a partir do Estado Novo, adquire sua forma institucionalizada, no contexto em que o governo de Getúlio Vargas criou a Consolidação das Leis Trabalhistas - CLT abrindo espaço legal para a existência dos sindicatos. Vale ressaltar, portanto que o modelo de sindicalismo consolidado no Brasil, neste momento histórico está vinculado ao poder público, seja através do imposto sindical, seja por meio do modelo institucional em que o mesmo foi idealizado. Apesar das primeiras manifestações organizativas docentes reportarem-se ao século XIX a mobilização de caráter associativo mais relevante ocorre com a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB na década de 1960 (LUGLI; VICENTINI, 2009).

O sindicalismo neste momento passa a possuir quatro características fundamentais: Unicidade Sindical, Imposto Sindical, Poder Normativo da Justiça do Trabalho e Carta Sindical (LUGLI; VICENTINI, 2009). Neste período, como citado anteriormente, o sindicalismo passa a ser institucionalizado, ou seja, passa a existir como representante da categoria dentro do princípio da legalidade, pois o sindicato enquanto entidade de representação política já existia desde o anarco-sindicalismo do início do século XX. No entanto, esta legalidade de representação sindical é reservada apenas para os trabalhadores da área privada. Para os servidores públicos, a representação sindical continuou proibida. Este cenário só foi alterado pela Constituição de 1988, que reconheceu o direito à sindicalização dos servidores públicos, dentre os quais, os professores.

Após a crise econômica mundial de 1929 os países adotaram medidas políticas na tentativa de conter seus efeitos catastróficos ou mesmo para evitar que novas crises eclodissem. Foi dada atenção especial à problemática da reconstrução daquilo que a I Guerra mundial solapou e, dentro desta perspectiva acabou desenvolvendo se como consequência a partir das décadas seguintes a gradativa implantação do Estado de Bem Estar social através da intervenção governamental na economia gerando, evidentemente grande preocupação com o controle da inflação e políticas de pleno emprego. A criação da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT no governo de Getulio Vargas é um marco importante e está inserida neste contexto histórico da sociedade brasileira.

O país passou ao longo do século XX por profundas transformações no sistema produtivo que requeria um redimensionamento em seus objetivos educacionais. Ao se abordar o quesito educação, neste sentido, cabe ressaltar que o sistema ainda mantinha uma organização muito precária e, inevitavelmente, precisava de mudanças qualitativas para um ensino de qualidade. É preciso destacar que a organização dos sistemas de ensino durante a República Velha ainda guardava resquícios do sistema educacional do século XIX. (LUGLI; VICENTINI, 2009).

Desta maneira esta pesquisa tratará, concomitantemente à discussão em torno da hora-atividade, uma reflexão sobre as condições trabalhistas minimamente necessárias para um ensino de qualidade. Nesta perspectiva, ao definir o conceito de qualidade educacional Fonseca (2009) afirma que:

Uma reflexão acurada com respeito à qualidade da educação supõe apreendê-la no âmago da dinâmica socioeconômica e cultural de um país. Implica perceber como a política educacional interage com os projetos nacionais de desenvolvimento, os quais, por sua vez, articulam-se, de forma mais ou menos autônoma, com as sucessivas mutações da economia mundial; supõe perceber a sua interlocução com os movimentos pedagógicos e metodológicos e, ainda, com as demandas da sociedade organizada, mais especificamente, aquelas que partem dos educadores, muitas vezes sustentando posições contrárias à política oficial (FONSECA, 2009, p. 02).

A contextualização sociopolítica apresentada ao longo deste trabalho buscará enfatizar, dentre outros elementos, que a constituição dos sindicatos de professores está vinculada a história de lutas e de resistências que os educadores travaram ao longo do século XX. O fortalecimento da identidade profissional como superação gradativa de uma visão mística, quase que religiosa fez com que os trabalhadores conquistassem, gradativamente, as condições políticas e históricas favoráveis, como a abertura democrática, o ideal desenvolvimentista etc., para reivindicar seus direitos com autonomia.

É bom ressaltar, como já afirmamos anteriormente, que os moldes do sindicalismo oficialmente presente na Era Vargas referem-se, apenas, ao sindicalismo da iniciativa privada. A sindicalização do setor público é algo que veio a ocorrer legalmente apenas na constituição de 1988. Porém, mesmo antes disso, havia fortes mobilizações de trabalhadores das três esferas de governo lutando por mudanças na legislação e por melhores condições de trabalho. É nessa onda de manifestações associativas que se enquadram os professores da rede pública.

Toaldo (2003, p. 48), em sua pesquisa de mestrado, sobre o sindicalismo sul-mato-grossense, ao fazer uma análise do surgimento daquilo que ficou conhecido como o Novo Sindicalismo Brasileiro bem como sua vinculação com o sindicalismo docente, conclui que:

Enquanto o movimento sindical passava por transformações, ressurgiram também movimentos de categorias profissionais, que legalmente eram proibidos de ter sindicatos, mas que criaram ou reativaram associações profissionais, passando a encaminhar movimentos reivindicatórios em vários Estados. (TOALDO, 2003, p. 48).

Antes de abordar as caracterizações do movimento docente do associativismo à sindicalização (que legalmente ocorre em 1988) faz-se necessário uma breve análise do processo histórico que norteou e foi definindo o ofício de ensinar. Compreender o que distingue a profissão docente das outras atividades contribui para analisar a representação política desta classe.

A arte de ensinar¹ teve, entre os séculos XVI e XVIII, a Igreja como mantenedora e posteriormente foi substituída aos poucos pelo Estado como principal responsável. Essa transformação histórica não ocorreu de forma rápida, mas foi um processo lento. Como se verá mais adiante, mesmo após a Reforma Pombalina (cujo objetivo principal era demolir o poder e o monopólio educacional da Companhia de Jesus), permaneceram características do modelo eclesiástico predominante em momentos anteriores.

Entretanto, essa passagem de um modelo cuja pedagogia era predominantemente marcada pela metodologia jesuíta, para novos métodos, com a pretensão de tornar o ensino laico, não fez com que muitas características da representação social do professor como profissional mudassem de maneira significativa. A ideia do professor como “vacionado” ainda persiste (NÓVOA, 1995).

O protagonismo do professor, como sujeito das ações educativas, é preciso ser analisado dentro da perspectiva histórica da imagem que esse profissional representou, tanto para a sociedade, quanto para os governantes do país, antes e após o processo de industrialização nacional. À medida que aumentava a demanda por mão-de-obra qualificada houve uma preocupação em adequar as normas gerais da educação para que

¹ Aqui não pretende se desconsiderar o papel do ensino familiar que, apesar de informal, teve sua importância. Trata-se de uma discussão sobre a institucionalização do processo educacional.

suprissem as necessidades sociais. Sendo assim, o caráter tecnicista encarnado pelas varias reformas educacionais, sobretudo do século XX, estão alinhadas ao processo de inserção de parcela da população ao mercado de trabalho (LUGLI; VICENTINI, 2009).

A ideia de ensinar grandes quantidades de alunos ao mesmo tempo, ao invés de ficar com métodos individualizados ilustra bem como a revolução industrial influenciou a adoção de novas formas de conceber a educação. Havia a necessidade de se ensinar mais com menor gasto. Ou seja, havia uma pretensão de otimização de recursos e de tempo, duas características do sistema produtivo de larga escala.

Desta maneira, compreender as organizações associativas docentes pressupõe partir do principio que “(...) a docência é uma das mais antigas ocupações modernas, tão antiga quanto a medicina e o direito.” (TARDIF; LESSARD, 2005, p.21). Mas que ao mesmo tempo, adquire características específicas, em função da escola, a partir do processo de industrialização da sociedade. Assim, a concepção da docência, enquanto profissão, está vinculada à ideia de que a educação é importante para o desenvolvimento da sociedade contemporânea, tanto do ponto de vista econômico, de formar o trabalhador qualificado, quanto do ponto de vista político, de formar o cidadão consciente, responsável e esclarecido.

No *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932)* é possível vislumbrar que “Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação (2006, p. 188)”. Dessa maneira, compreender o papel e o protagonismo das organizações associativas de docentes brasileiras e, neste caso em especial, o papel da Federação de Trabalhadores de Educação de Mato Grosso do Sul na consolidação de condições de trabalho dignas é, de salutar importância, pois a ampliação da hora-atividade e a luta pelo estabelecimento de um piso salarial são requisitos que marcaram as pautas desta entidade.

O trabalho docente, como qualquer ação humana que resulta em valores materiais ou simbólicos, está inserido em circunstâncias econômicas e políticas que nem sempre produzem os objetivos almejados pela sociedade. Por outro lado, como as demais categorias profissionais, os professores estão sujeitos aos conflitos políticos e econômicos tendo como consequência, cada vez que não tem as necessidades atendidas, a desvalorização profissional afetando direta ou indiretamente seus espaços de atuação e/ou tempo de trabalho.

Dentro desta perspectiva, estudar a categoria “tempo” na ação profissional docente, como esse tempo está organizado para o planejamento de aula e de que forma o movimento sindical tem contribuído para a ampliação da jornada destinada a essa finalidade é de suma relevância. Se o tempo for concebido como “instrumento de orientação” (ELIAS, 2011, p. 15) é possível verificar que a mensuração do mesmo é um atributo indispensável para a dinâmica do trabalho em todos os aspectos sociais.

Para tal, é importante a reflexão sobre as políticas públicas através da atuação dos vários governos nas esferas estadual e federal que estiveram à frente do executivo dentro do período que aborda essa pesquisa.

O objeto central deste estudo é explicar a contribuição do sindicalismo docente, através da federação estadual, na consolidação das políticas trabalhistas, especialmente, sobre o tempo voltado para a preparação do trabalho junto aos alunos. Para possibilitar uma análise apropriada dessa temática foi feito um recorte histórico dos últimos 40 anos do movimento associativo no estado, pois serão abordados os conflitos entre o movimento associativo e os governos estaduais desde a origem da FEPROSUL – Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul, até a emblemática interpretação e resistência em aplicar a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional (2008-2012).

Dessa maneira, serão feitas, de forma complementar e comparativa, de acordo com as necessidades metodológicas da pesquisa, e para melhor compreensão dos resultados, análises sobre a conjuntura nacional desse período ou de momentos anteriores, assim como a contextualização histórica do sindicalismo no estado e no país. Serão comparadas as configurações do sindicalismo na história nacional e estadual e quando necessário, as características de alguns estados com o modelo sul-mato-grossense.

Os embates políticos travados em âmbito regional estão vinculados, muitas vezes, às decisões nacionais (FERRAZ; GOUVEIA, 2012). Em virtude do pacto federativo, da divisão de responsabilidades dos entes federados bem como de sua autonomia, não raras vezes tem existido tensões entre decisões gerais e locais como a resistência na aplicabilidade local de determinada norma. Uma lei emitida pelo governo federal, por exemplo, pode afetar diretamente a dinâmica orçamentária estadual.

No caso de Mato Grosso do Sul, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738/2008 - vem a ser cumprida tardiamente, pois o governador André Pucinelli (PMDB), juntamente com outros governadores, entrou com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4.167/2008) questionando-a, pois em seus entendimentos a Lei do Piso feria a autonomia administrativa e legislativa dos entes federados. Porém, tal medida se revelou apenas uma forma protelatória de seu cumprimento porque em decisão no dia 06 de abril de 2011 o STF – Supremo Tribunal Federal - considerou constitucional a lei obrigando estados e municípios ao seu cumprimento (BRASIL, 2014).

A discussão em torno da hora-atividade, que é uma das características de redimensionamento do tempo de trabalho docente resultado pela Lei 11.738/2008, não é nova no movimento sindical sul-mato-grossense, remonta às reivindicações pela elaboração de plano de cargos e carreiras e evidentemente aos conflitos entre categoria e governo desde o movimento de divisão do então estado de Mato Grosso na década de 1970.

O trabalho terá como metodologia a pesquisa bibliográfica, pesquisa documental, e entrevista semiestruturada com lideranças e ex-dirigentes sindicais para fundamentar às análises que serão feitas. Para tanto será utilizado concomitantemente o método histórico-comparativo para melhor elucidação das diversas realidades a serem analisadas com a finalidade de formar as bases teóricas para a compreensão geral do tema.

Foram entrevistadas algumas figuras que tiveram papel de destaque na história do associativismo docente em Mato Grosso do Sul. Trata-se de lideranças que integraram (ou compõem ainda hoje) a direção da FEPROSUL e da FETEMS em momentos importantes a serem descritos para a compreensão do objeto deste trabalho. No entanto esses entrevistados constarão no texto pelos pseudônimos de João, Joana, José e Moisés, com a finalidade de preservar a identidade pessoal destes colaboradores.²

Como técnica de pesquisa serão conjugadas a análise de fontes primárias e secundárias sendo feito estudos de obras produzidas sobre o assunto assim como a investigação e interpretação de documentos oficiais, atas de reuniões e entrevistas

² Essas pessoas concederam seus depoimentos em suas residências e também na FETEMS em Campo Grande - MS. As entrevistas foram previamente marcadas, realizadas em datas diferentes, com durações variadas sendo que, todas passaram de duas horas.

diretas com os envolvidos no processo a ser pesquisado. A abordagem, neste trabalho, será a qualitativa.

No primeiro capítulo, é feita uma retrospectiva histórica da construção da profissão docente ao longo da história do país. O foco central desta etapa será entender de que forma, na história do Brasil, em seus diversos momentos, os professores foram concebidos, como era sua formação e quais ideias foram predominantes em seu trabalho. Aqui predomina a reconstrução bibliográfica.

No segundo capítulo, há uma discussão sobre as condições de trabalho docente na história nacional. Este capítulo possui como centralidade, a análise documental das diversas leis que regularam o ensino, uma vez que a situação trabalhista dos professores é definida com políticas públicas e, portanto, dentro dos marcos do direito administrativo, onde impera os princípios da legalidade, eficiência, publicidade, moralidade e impessoalidade (RAFAHIM, 2012). Ainda que tenhamos que considerar as peculiaridades dos períodos ditatoriais da história brasileira. O tempo de trabalho assim como as recompensas simbólicas e de que forma a categoria contrastou ou as assimilou é parte constitutiva desta etapa da pesquisa.

No terceiro capítulo há uma discussão sobre a história do Mato Grosso do Sul e de que maneira foi concebida a ideia de piso salarial. Neste momento procura-se entender a formação e o papel do associativismo sul-mato-grossense na consolidação das lutas trabalhistas encampadas pelos professores. É importante explicar aqui que os acontecimentos da realidade política nacional afetaram a concepção organizativa dos professores, ou seja, o nascimento da FEPROSUL está integrado a todo um contexto de transformações pelas quais o novo estado estava inserido. A aprovação dos dois primeiros estatutos do magistério, a transição da ditadura para a democracia, a aprovação da constituição federal e estadual assim como as consequências disso tudo para a organização legal das instituições de ensino fazem parte desta reflexão.

Por fim, o último capítulo faz uma exposição sobre a crise do Estado de Bem-estar e o desenvolvimento do neoliberalismo na década de 1990, as consequências para as políticas educacionais que foram norteadas, em certa medida, por eventos internacionais como a Conferência de Jomtien (1990) e de Nova Delhi (1993). A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), a promulgação da política de fundos através do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento

do Ensino Fundamental (Lei 9424/1996) do mesmo ano, são marcos decisivos ao se relacionar seus pressupostos com a discussão pelo piso salarial que se fortaleceu nos anos 2000. A mudança de perspectiva política neste início de século tanto em nível estadual como federal representaram a realização, mesmo que parcial, de antigos sonhos da classe trabalhadora. Duas medidas singulares foram solidificadas: em nível local houve a ampliação do tempo para planejamento no novo estatuto do magistério (Lei 087/2000) e em nível nacional a aprovação do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (Lei 11.494/2007) e da lei do Piso Salarial Profissional Nacional (11.738/2008), ambas integradas à ideia de melhorar a qualidade social do ensino o que de fato representou, como se verá, melhores vencimentos e mais tempo para planejamento do trabalho docente.

A dificuldade na construção de um aparato legal cuja finalidade seja a melhoria da educação e conseqüentemente da valorização de seus profissionais foi tão conflituosa quanto o embate travado pelo seu efetivo cumprimento. Nesta perspectiva esta pesquisa problematizará também como o movimento sindical no estado e no país se articulou, após a aprovação da Lei do Piso, para que não houvesse retrocesso em sua regulamentação.

CAPITULO 01 – PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE: UMA BREVE HISTÓRIA

Para discutir o conceito de hora-atividade dentro do conjunto de atribuições inerentes à ação docente (como planejar, ensinar, avaliar entre outras) é necessário fazer uma leitura de como os professores adquiririam sua identidade enquanto categoria profissional. Assim, neste capítulo será feita uma abordagem histórico-sociológica da dinâmica de formação do magistério no Brasil.

Antes de falar sobre a profissionalização docente convém lembrar que ao longo desta pesquisa será dado enfoque especial a alguns momentos históricos julgados como indispensáveis para uma visão geral da profissionalização docente: o primeiro situa-se entre os anos 1750 e 1834 e o segundo a partir de 1930, o terceiro na organização de classe dos professores após os anos de 1950 e as reformas educacionais das décadas seguintes. Posteriormente se discute as vinculações de recursos pós-constituição de 1988, a formação da nova Lei de Diretrizes e Bases, da política de fundos na década de 1990 e por fim sobre a discussão e implementação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional entre 2000 e 2013³.

Essa esquematização não significa a ausência de acontecimentos relevantes em outros períodos, porém estes recortes temporais elencados são suficientes para dar conta do objeto em questão. A preocupação primordial, neste primeiro momento, não é construir uma história da educação brasileira ou uma análise pedagógica das estruturas de ensino nacional, mas perceber de que forma ambas estão articuladas sociologicamente e como isso poderá explicar as condições de trabalho e a configuração legal e simbólica do profissional da educação.

Para melhor compreender a dinâmica reivindicativa e a organização dos professores, enquanto parte da classe trabalhadora, é importante conhecer como que esse grupo foi se constituindo através da história. No entanto, este capítulo abordará as características da sistematização do ensino desde a metade do século XVIII, pois encontram-se, a partir deste período, os mecanismos mais relevantes para compreender o que o ensino representou para a sociedade brasileira nos séculos posteriores como a

³ As referências que serão feitas a outros momentos históricos terão caráter complementar cuja ênfase será para fins meramente elucidativos do objeto deste capítulo.

gradativa secularização da docência, a criação do subsídio literário, a descentralização da responsabilidade administrativa do ensino (cabendo às províncias o custeio do ensino primário), a ampliação dos investimentos e das redes, a preocupação com a profissionalização dos educadores etc. (LUGLI; VICENTINI, 2009).

O fato de o Brasil ter sido colônia portuguesa até o século XIX e, mesmo após a independência, manter os laços políticos muito vinculados à Coroa Portuguesa marcou a concepção de desenvolvimento cultural e social que aqui foi se consolidando. A interação entre Igreja e Estado em matéria de ensino fez desenvolver certas características que marcaram a história da educação brasileira, como a visão da ação docente como a arte do sacerdócio, como missão, por exemplo. Neste sentido, o padroado (sistema em que os padres e bispos recebiam como servidores públicos e no qual o rei tinha o poder de nomeá-los) também influenciou a concepção de educação que foi sendo estabelecida, como, por exemplo, na presença de requisitos morais e religiosos como critérios de seleção dos professores.

A educação como dimensão atrelada à filosofia predominante naquele contexto possui como característica a ideia de formação moral, literária e humana. Os jesuítas, através do *Ratio Studiorum*, como método de ensino, refletem um pouco essa concepção educativa. Dessa maneira, estudar a história dos professores adquire sentido quando procura se compreender a organização do trabalho docente e as mudanças que houve com o passar do tempo como as grandes rupturas nos paradigmas vigentes das quais a Reforma Pombalina é um exemplo clássico.

Após a Reforma Pombalina no século XVIII foi criado um imposto sobre alguns produtos com a finalidade de subsidiar a manutenção do ensino especialmente os salários dos professores. Esse imposto conhecido como *Subsídio Literário* foi extinto por Dom Pedro II no século seguinte, mas é uma das mais antigas preocupações em estabelecer recursos mínimos que desse suporte aos custos com a educação.

A profissão docente da forma que a conhecemos hoje, e como veremos nos capítulos seguintes, foi constituída ao longo dos últimos séculos. O modelo lancasteriano⁴, através da política educacional expandida no século XIX, foi um divisor

4 Método inventado por Joseph Lancaster (1778-1838) que consistia em uma forma de ensino mútuo também conhecido como mutualismo. Sociologia da Educação. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_metodo_lancaster.htm. Data de acesso 28/07/2014 às 23h00min.

de águas na organização das salas de aula. O ensino passou, a partir desse momento, a assumir um caráter coletivo e isso afetou, diretamente, a maneira de conduzir a dinâmica laboral. Ou seja, a relação professor-aluno começa passar por transformações significativas. Antes um professor (preceptor) tinha a incumbência de ensinar individualmente, o que tornava o ensino lento e muitas vezes sem conexão entre um conteúdo e outro. A partir do modelo de ensino mutuo, um regente lecionava para um grande grupo, que por sua vez se subdividia em grupos menores, sendo acompanhados por monitores (LUGLI; VICENTINI, 2009). É possível assinalar aqui a gênese de uma lenta construção da identidade profissional coletiva docente.

O processo de profissionalização docente se deu à medida que o Estado foi assumindo a função de organizar os sistemas escolares. Pode se datar esse processo, como sugerido acima, aproximadamente, a partir da expulsão dos jesuítas do Brasil. É bom notar que os professores são os agentes históricos de mobilização cujas ações visaram, em muitos momentos, a transformação da visão predominante sobre seu papel na sociedade. Em outras palavras, foi graças à resistência e protagonismo desses atores sociais que sua função passaria a ser concebida como importante para o desenvolvimento social e cultural além da concepção, por parte da sociedade, da educação como direito social. Todavia, como afirmado anteriormente, isso precisava de contextos políticos favoráveis, pois os interesses econômicos, culturais e religiosos em jogo são características que influenciaram o movimento de construção da profissão docente.

Antonio Nóvoa (1995) ao fazer uma análise sobre a história da profissionalização docente conclui que

Inicialmente, a função docente desenvolveu-se de forma subsidiária e não especializada, constituindo uma ocupação secundária de religiosos ou leigos das mais diversas origens. A gênese da profissão de professor tem lugar no seio de algumas congregações religiosas, que se transformaram em verdadeiras congregações docentes. Ao longo do século XVII e XVIII, os jesuítas e os oratorianos, por exemplo, foram progressivamente configurando um *corpo de saberes e de técnicas* e um *conjunto de normas e de valores* específicos da profissão docente (...). (NÓVOA, 1995, p. 15-16).

A compreensão sobre a evolução da organização docente como uma ramificação dentro do conjunto de atividades religiosas explica os resquícios da filosofia cristã presente na concepção do educador como um voluntário, cuja atividade era tida como uma missão sacerdotal, aquele que deveria fazer por amor, entender pacificamente as

intempéries do ofício etc. É importante esclarecer que esta superação se dá também pela gradativa secularização da sociedade como um todo. Embora Antonio Nóvoa descreva a formação histórica da profissão em Portugal, tal leitura é compatível com as transformações que ocorreram no Brasil. Sobre as mudanças na ação coletiva dos anos 1970, por exemplo, quando houve aumento da demanda por docentes (consequência da expansão do ensino obrigatório para 08 anos conforme a Lei 5.692/71) e a precarização do trabalho, fez emergir uma nova postura política dos professores sobre sua situação econômica, aproximando os do comportamento militante dos operários.

A estruturação do ensino por etapas ou níveis teve reflexo direto na construção da identidade dos trabalhadores do ensino, pois a situação trabalhista e salarial estava vinculada ao nível em que atuava cada professor. Sendo assim a separação do ensino por etapas ou níveis caracterizou uma heterogeneidade influenciando tanto na constituição da identidade da categoria do ensino (conflitos internos) quanto na luta pela unificação das organizações de classe (LUGLI; VICENTINI, 2009).

A configuração do ensino no Brasil no século XVIII e XIX não ocorreu de forma padronizada e não havia, dadas às condições geográficas e administrativas, um sistema fiscalizador que garantisse com eficácia as condições tanto estruturais quanto humanas do fazer docente. Outro fator que contribui com essa tese é a complexidade da gestão do ensino. Desde o Ato Adicional de 1834, coube ao poder central a responsabilidade pelo ensino secundário e superior e às diversas províncias o compromisso com o ensino primário. Essa divisão de competências perpassa à proclamação da república de 1889 sem alterações significativas (LUGLI; VICENTINI, 2009). Sendo assim, a organização profissional, de forma minimamente sincronizada nacionalmente, seria impensável dentro desta estrutura de ensino, haja vista a pluralidade de realidades de ensino.

Como o propósito aqui é fornecer elementos de análise que contribuam com o entendimento da profissionalização dos professores tais como as condições materiais de trabalho, políticas de incentivo e evolução na carreira não é pertinente entrar na discussão das particularidades que foram se consolidando em cada província, pois houve de fato neste contexto (1834-1889) uma proliferação de diversas formas de sistematização do ensino em cada região do país. Apesar de existir muitos elementos em comum nacionalmente, essa autonomia que cada província e, posteriormente, cada ente

federado passou a ter no que tange à organização dos sistemas de ensino, representou um grande obstáculo para que o movimento docente pudesse estabelecer suas pautas no país todo, porque há tantas carreiras e vencimentos quantas unidades administrativas existirem.

Em estudo sobre as políticas educacionais no contexto republicano do final do século XIX Dermeval Saviani argumenta que o governo federal não assumiu de imediato a responsabilidade pelo ensino em sua totalidade, cumprindo com o mínimo necessário como, por exemplo, a ampliação da rede física escolar. Segundo Saviani (2004, p. 02):

Nesse clima parecia que, efetivada a abolição da escravatura em 1888 e proclamada a República em 1889, a organização do sistema nacional do ensino seria uma consequência lógica. Mas isso não ocorreu. O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias. (SAVIANI, 2004, p. 02).

Essa ingerência, com respeito a não ter a educação como prioridade no contexto republicano, embora se trate aqui mais da questão estrutural que propriamente humana, possui reflexos diretos nas condições de trabalho dos educadores, uma vez que as jornadas de ensino deveriam ser complementadas com outras atividades. Observa-se que os professores podem assumir dupla ou até tripla jornada de 20 horas semanais. Nesta perspectiva observa-se também que há, a partir de então, a previsão legal para que os professores possam acumular um cargo de magistério com outra função remunerada. Aqui há duas hipóteses para esta questão: seria uma maneira de tornar o ofício mais atraente ou a pressuposição pelo próprio Estado de que a remuneração docente não seria suficiente para a subsistência do trabalhador, precisando ser complementada com outras atividades.

Para que haja um entendimento sobre o conjunto de mudanças ocorridas na formação histórica da profissionalização docente, este texto está organizado de forma linear, ou seja, os argumentos se estruturarão para que cada etapa da história do país seja analisada e debatida sem deixar de fazer as devidas conexões com o que ocorreu e ocorreria futuramente. Ainda que a história não seja linear a exposição linear foi adotada, com o intuito de disciplinar o argumento e o seu desenvolvimento lógico. Neste sentido agora será abordada as consequências da reforma Pombalina para os sistemas de ensino e para os professores.

1.1 - A Reforma Pombalina e o ensino no Brasil

Em 1759, ocorre a expulsão dos jesuítas do Brasil, uma profunda reforma no sistema administrativo e, de forma especial, grandes mudanças no sistema de ensino começam a ser colocadas em prática. A figura principal dessas transformações foi Sebastião José de Carvalho e Melo, mais conhecido como o Marquês de Pombal, cuja função como ministro da fazenda de Dom José I era programar um conjunto de reformas visando à eficiência da máquina pública. Dentre as principais mudanças implementadas pela reforma educacional estão a inserção das Aulas Régias, o concurso público de professores, a centralização da responsabilidade do Estado pelo ensino etc. (MACIEL; NETO, 2006). Isso teve como consequência uma ruptura do paradigma escolástico de ensino e a transição gradual para um sistema laico e estatal, em contraposição à supremacia do poder jesuítico em matéria de escolarização.

No caso brasileiro, a profissionalização docente está vinculada ao processo histórico de institucionalização da escola no seio da sociedade colonial, imperial e republicana. Entretanto, o trabalho docente mantinha um caráter rudimentar. Ou seja, no contexto do Brasil colônia, começa existir a ruptura entre o ensino e a elaboração dos conteúdos ensinados, mas ainda não se trata da organização escolar de massas e universal que hoje conhecemos. Segundo Monlevade (2000) com a especialização do saber, o professor deixa de ser o elaborador do conteúdo ensinado (artesão) e passa a ser, aos poucos, um executor de temáticas previamente pensadas e organizadas por terceiros (operário). Para tanto, as ideias liberais daquele contexto e a necessidade de disseminação do ensino primário foram fatores que contribuíram de forma decisiva para que isso ocorresse. Convém ressaltar que esta situação ainda se perduraria por muito tempo, ou seja, quase um século após a reforma pombalina havia uma precária organização de escolas normais no país que visavam formar os professores sendo que as primeiras só viriam a existir após a reforma de 1834.

Para que houvesse um mínimo de regulamentação, sobre quem poderia lecionar, o governo precisou criar mecanismos de controle ou de licenças especiais, para que os indivíduos, que possuíssem um conjunto de saberes e capacidades necessárias para transmiti-los, pudessem exercer o mandato docente. Antonio Nóvoa (1995) ao falar destes mecanismos de seleção para todos os domínios de Portugal afirma que:

A criação desta licença (ou autorização) é um momento decisivo do processo de profissionalização da actividade docente, uma vez que

facilita a definição de um perfil de competências técnicas, que servirá de base ao recrutamento dos professores, e ao delinear de uma carreira docente. Este documento funciona, também, como uma espécie de “aval” do Estado aos grupos docentes, que adquirem por esta via uma legitimação especial da sua actividade. As dinâmicas de afirmação profissional e de reconhecimento social dos professores apoiam-se fortemente na consistência deste *titulo*, que ilustra o apoio do Estado ao desenvolvimento da profissão docente (e vice-versa). (NÓVOA, 1995, p. 17).

Essa mudança teve como pilar fundamental a Reforma Pombalina e a expulsão dos jesuítas do Brasil. Ao falar das reformas educacionais do Marquês de Pombal, Fonseca (2011, p. 319) afirma que “Sua implantação foi orientada por um aparato legal que, além de definir o seu funcionamento administrativo, determinava também os conteúdos de ensino e seus objetivos, válidos para Portugal e seus domínios.” Fica assim evidente que a expulsão dos jesuítas do país por si não produz profissionalização. Porém, foi um ingrediente fundamental para que se formasse um corpo docente. O outro fator neste processo foi a consolidação da educação como um bem social promovido pelos professores. A esse respeito Nóvoa (1995, p. 18) afirma que os educadores exercem protagonismo “(...) assumindo a tarefa de promover o valor *educação*: ao fazê-lo, criam as condições para a valorização de suas funções e, portanto, para a melhoria do seu estatuto socioprofissional.” (NÓVOA, 1995, p. 18).

É importante lembrar que durante o século XVIII, após a expulsão dos jesuítas e a implantação de uma educação baseada nos ideais iluministas, ponto estratégico fundamental da reforma pombalina, há uma crescente preocupação com o papel organizativo e administrativo do Estado. Nesta perspectiva, as aulas régias foram mantidas dentro de determinadas territorialidades, enfocando especificamente regiões essenciais ao desenvolvimento de pessoal qualificado para a gestão da máquina pública. Luggli e Vicentini (2009, p. 85) ao discorrer sobre as aulas avulsas no Brasil afirmam que “Poucas aulas foram estabelecidas no Brasil, tendo em vista que seu objetivo não era educar a população em geral, e sim preparar pessoas para que trabalhassem de acordo com os interesses da organização do Estado” (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 85). Entretanto, não se pretende afirmar com isso que houve mudanças substanciais se comparado com o período republicano neste quesito. A escolarização massiva da população só teve êxito, ao menos na previsão legal, na segunda metade do século XX como se verá mais adiante neste trabalho.

As reformas empreendidas na sociedade portuguesa e conseqüentemente em suas colônias no século XVIII refletem a expansão do pensamento iluminista que predominou na Europa neste período histórico. Criou-se, em vários países nesse contexto, uma crescente onda antijesuítica, pois esta ordem religiosa refletia o aumento do monopólio da Igreja em setores essenciais do Estado dentre eles a educação. Isso contrastava se com o poder político do rei e na visão do Marques de Pombal seria a fonte dos males da sociedade, representando um modelo ultrapassado (MACIEL; NETO, 2006).

Para o ideal iluminista, a sociedade exige um novo homem que só poderá ser formado por intermédio da Educação. Assim, apesar de o ensino jesuítico ter sido útil às necessidades do período inicial do processo de colonização do Brasil, já não consegue mais atender aos interesses dos Estados Modernos em formação. Surge, então, a ideia de Educação pública sob o controle dos Estados Modernos. Portanto, a partir desse momento histórico, o ensino jesuítico se torna ineficaz para atender as exigências de uma sociedade em transformação. (MACIEL; NETO, 2006, p. 471).

As seleções dos novos trabalhadores do ensino passaram por algumas alterações, que a partir de então, determinariam as características dos modelos presentes até os dias atuais. Começa, ainda que de forma elementar, haver uma preocupação com a objetividade desse processo. Ou seja, os candidatos eram avaliados em determinadas áreas que eram consideradas fundamentais como a aptidão em gramática e matemática, por exemplo. Como afirmado anteriormente, a organização administrativa do ensino partia da Coroa Portuguesa e deviam ser seguidas por todas suas colônias.

Apesar da frágil presença do Estado, em termos de infraestrutura no século XVIII, é neste período que o conceito de profissionalização docente possui suas origens. No entanto, é possível estabelecer um paralelo, entre a consolidação do ensino público deste período, com os fatos que ocorreram após a declaração de independência do Brasil no início do século XIX. Em ambos está presente a ideia de progresso, certa preocupação em dividir as responsabilidades do ensino, o fortalecimento das instituições sociais, etc.

Apesar da ruptura com o sistema jesuítico de educação, a concepção sobre o papel e a relevância da educação para a sociedade mantiveram forte influencia ideológica da Igreja Católica. Ou seja, uma visão moralizadora. Martínez e Mogarro (2010, p. 50), em estudo sobre a educação no século XIX, afirmam que “Tirar o povo da ignorância e elevar o nível intelectual e moral da população era uma meta para a qual

eram necessárias escolas e professores capacitados”. (MARTÍNEZ; MOGARRO, 2010, p. 50).

A institucionalização da escola, ou seja, a construção da ideia da mesma como espaço de aprendizado pertencente à sociedade, como um direito social, vinculado ao poder público, foi construída de forma dialética: houve embates seja pela necessidade histórica de desenvolvimento econômico (preparação para o mercado de trabalho, havendo interesse de reprodução do capital), seja pelo sentido político de construção de uma sociedade secularizada (iluminismo), seja pela capacidade de resistência da organização docente (movimento associativo). Dessa maneira houve altos e baixos na evolução das políticas públicas que fortalecessem o aspecto estrutural e material do ensino como afirmam Lugli e Vicentini (2009, p. 75) que “Tratou-se, na verdade, de um processo marcado por descontinuidades, retrocessos e avanços que foram moldando a instituição que conhecemos hoje como “escola””. (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 75).

Outro fator digno de nota é que, mesmo após a emergência dos primeiros concursos públicos como maneiras de selecionar os candidatos ao cargo de professor permanecia, concomitantemente, um intenso rigor voltado para os aspectos morais da vida do candidato. No caso dos homens deveriam apresentar provas de que não haviam atentado contra a moral pública ou à religião oficial e na situação das mulheres solteiras não poderiam morar sozinhas (LUGLI; VICENTINI, 2009).

O Brasil colônia mantinha marcas profundas da cosmovisão e dos valores perpetrados pela Igreja Católica, em uma tentativa de disseminar a *conversão dos povos*, de forma especial a partir do esforço da Companhia de Jesus em acompanhar as conquistas de Portugal por novas terras. É um movimento de longa duração em um contexto em que o padroado assumiu uma roupagem legitimadora das políticas expansionistas portuguesas. Estado e Igreja mantiveram uma estrutura administrativa harmoniosa com interação de papéis entre ambos durante séculos.

A passagem do modelo jesuítico para um modelo laico de concepção de educação não consolidou uma forma de visão do educador como “profissão” assim com a mesma acepção do conceito de *trabalhadores manuais*, estes designados historicamente como *operários* ou *proletários*. Era como se o professor não exercesse um trabalho propriamente dito, mas como uma atividade localizada na intersecção entre a caridade e a profissão. Isso ocorria por razões socioculturais, pois a atividade de

ensino era predominantemente eclesiástica para uma sociedade cujo analfabetismo era altíssimo. Além do mais, os estudos mais avançados estavam reservados às pessoas que seguiriam carreira religiosa ou às que complementariam seus estudos na metrópole portuguesa.

Neste sentido é compreensível que a construção da identidade docente mantivesse, no geral, as características de uma ação distinta dos demais ofícios até o final do século XX. A desvalorização histórica da atividade de ensino tem muito a ver com este percurso sociocultural onde a concepção que se tinha dos trabalhadores do ensino foi fortemente marcada pela própria imagem e importância que a sociedade os atribuía ou pela sua própria autoimagem.

Com o passar do tempo, os critérios para a seleção de professores foram deixando as arestas das instituições religiosas e o Estado assumindo como responsabilidade a educação da população. Até então para ser professor era necessário o aval de notários locais ou de atestados de moralidade. Com a estatização do ensino os educadores passaram aos poucos a se vincular às normatizações do governo e ao interesse público (NÓVOA, 1995).

Com a Revolução Francesa, instituiu-se um processo de secularização das instituições públicas. Ou seja, a influência da religião ficando cada vez mais restrita à esfera privada da vida das pessoas. O termo laico, segundo o *Minidicionário Livre da Língua Portuguesa* (SANTIAGO-ALMEDA, 2011), significa “De caráter não religioso; secular, laical”. No caso de Portugal e suas colônias esse processo foi lento dadas às relações político-administrativas que havia entre Estado e Igreja, como se verá adiante. É evidente que, diante das dificuldades de comunicação em virtude das enormes distâncias, não poderia ocorrer uma simetria na aplicabilidade das reformas. Dessa maneira é prematuro falar de padronização da administração do ensino tal qual idealizara seus propositores.

Através das mudanças surgidas em meados do século XVIII a educação passa a ser atribuição típica do Estado, gratuita, com diretrizes centralizadas na figura do governante. Ou seja, não mais admitindo a exclusividade religiosa em matéria de organização do sistema de ensino, apesar da liberdade do ensino à iniciativa privada e confessional. Para tanto, houve uma burocratização na gestão educacional, os

professores passaram a ser selecionados por concursos públicos com critérios estabelecidos pelo governo.

Ao abordar a temática da efetivação dos trabalhadores da educação no Brasil setecentista Lugli e Vicentini (2009) dizem que:

(...) inicia se quando a tarefa do ensino é assumida pelo Estado, durante as Reformas Pombalinas, em Portugal e suas colônias. Nas aulas correspondentes ao Brasil, o processo de seleção de professores iniciou-se em 1760 - os candidatos eram submetidos a uma prova de gramática outra de matemática para ocupar uma aula atribuída a uma cidade ou vila. Aprovado, o professor recebia um documento que o autorizava a ensinar. Após o concurso o cargo seria vitalício, a menos que o professor decidisse mudar de localidade, ocasião em que perderia o direito à aula. (LUGLI e VICENTINI, 2009, p. 69-70).

Ou seja, já havia uma relativa insegurança na ação profissional do professor. Isso se evidencia no fato de que a vitaliciedade do ofício estava vinculada à permanência em determinada territorialidade. Caso o profissional decidisse, por força de circunstâncias pessoais, mudar de cidade perderia os direitos adquiridos pelo concurso público.

A Revolução Industrial já produzia seus efeitos na Europa causando certo impacto com as novas técnicas de produção, acelerado processo de transformação de bens e serviços e, evidentemente, a gradativa substituição da manufatura pela maquinaria, tendo consequências diretas na vida dos trabalhadores com crescentes taxas de desempregos e precarização do trabalho (FONSECA, 2011).

Todavia, isso ainda não afetava significativamente o Brasil, mas, os acontecimentos de 1789 na França repercutiram direta e indiretamente no Brasil como, por exemplo, a expansão do liberalismo político e econômico. A dimensão expansionista de Napoleão Bonaparte com a Revolução Francesa forçou Dom João VI a deixar Portugal e fazer da colônia seu novo reinado.

Em 1808, a família real se instala no Brasil fazendo deste país, de certa maneira, o centro da administração política de Portugal. Isso obviamente tem consequências, pois abre espaço institucional para que rápidas mudanças em todos os aspectos comecem a ocorrer como a criação de órgãos públicos que aqui não existiam. Nesta dinâmica de adequação e transformação da colônia em império há certamente a preocupação com os quadros de servidores que gerenciariam os serviços públicos, bem como a preparação

desses trabalhadores. A criação dos primeiros cursos superiores no país buscou suprir essa demanda.

A vinda da família real ao Brasil está inserida em um momento de efervescência política de uma forma global cujo pano de fundo era a emancipação política dos povos. O final do século XVIII e início do século XIX foi de grande euforia por independência de várias colônias hispânicas, britânicas e, neste caso, também do Brasil. Portanto, a partir de agora, serão abordados o que o Brasil independente e, posteriormente, republicano significou para a consolidação da profissão docente (MONLEVADE, 2000).

Após o processo de independência de 1822, o país caminhou para a consolidação de sua primeira constituição federal que foi promulgada em 1824. O que se pode destacar desta constituição de importante para a educação é seu artigo 179 inciso XXXII onde se afirma que “A Instrução primaria e gratuita a todos os Cidadãos”. (BRASIL, 1824).

Essa definição, no primeiro texto constitucional do país, deve ser interpretada à luz da formação do Estado de direito no qual a construção da cidadania pressupunha a necessidade de ampliar o acesso à cultura, ainda que de forma limitada nesta época, através da instrução pública. É bom notar que a Carta Magna não diz sobre obrigatoriedade ainda neste contexto histórico.

Entre os anos de 1827 e 1930, há conquistas e transformações do ponto de vista da profissionalização e, concomitantemente, da conjuntura trabalhista. A crise do império e a passagem para a república não aconteceu sem alterações para o serviço público de ensino. Entretanto, a exposição feita até aqui busca evidenciar mais as caracterizações laborais, que dão sustentação ao conceito de profissão ao trabalho de ensino e sobre esta perspectiva a primeira metade do século XIX, e o pós-década de 30 do século XX são mais significativas e, suficientes para que se tenha uma visão geral da consolidação da profissão. Desta maneira, como o tempo que compreende estes dois períodos serão abordados no próximo capítulo, onde terá enfoque especial à questão dos fatores sociológicos *tempo e remuneração*, por uma questão explicativa, neste momento se prosseguirá a discussão sobre profissionalização do magistério, refletindo como isso se processou a partir da Era Vargas.

Com a chegada de Getulio Vargas ao poder, na década de 30, houve mudanças significativas na estruturação do ensino. Francisco Campos, ministro da educação de Vargas foi o responsável pela reforma do ensino neste período. O Decreto nº 21.241 de 04 de abril de 1932 que trata da organização do ensino secundário em seu artigo 16 estabelece que

O professor será nomeado por 10 anos, findo os quais, sendo candidato à recondução no cargo, haverá novo concurso, a que só poderão concorrer, além dele, professores de outros estabelecimentos de ensino secundário, cuja nomeação também tenha sido feita mediante concurso. (BRASIL, 1932).

Durante a gestão de Getulio Vargas, tanto em seu período ditatorial quanto democrático, houve uma aproximação entre a dinâmica das reformas educacionais e a necessidade social de industrialização nacional. A Reforma Capanema (ocorrida em 1942), ao reestruturar as proposições feitas anteriormente por Francisco Campos, traduziu esta preocupação com a formação de uma demanda que atendesse ao mercado de trabalho comercial e industrial crescentes no país: a criação do SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - e do SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial- são deste período. Aliados a isso alguns fatores tais como crescimento vegetativo (como consequência do aumento da qualidade de vida e das condições sanitárias) e a migração do campo para a cidade (gerando maior urbanização) contribuíram com a necessidade de contratação de mais professores (MONLEVADE, 2000).

Um aspecto relevante que não pode ser desconsiderado ao tratar dos direitos trabalhistas foi a criação da Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT, a liberação e regulamentação dos sindicatos, que de certa maneira viviam no anonimato. Vale lembrar que as primeiras associações de professores, apesar de seu caráter beneficente, já existiam desde o primeiro quartel do século XX (LUGLI; VICENTINI, 2009). Segundo Monlevade (2000):

Desde 1920 existem associações de professores públicos no Brasil. Os primeiros sindicatos e associações de professores da rede privada também datam desta época. Entretanto, seja pelo número limitado de professores, seja pela natureza diferenciada da profissão em relação aos outros trabalhadores, seja enfim pela proibição de sindicalização dos servidores públicos, o movimento de associativismo dos professores demorou muito a vingar no Brasil. (MONLEVADE, 2000, p. 49).

A legalização do sindicalismo (mesmo que exclusivamente da iniciativa privada e atrelado ao Estado) foi um avanço para os trabalhadores e um referencial para a mobilização associativa docente que se fortaleceu a partir dos anos 1950. Essa dinâmica irá imprimir novas pautas à luta de construção da identidade docente como se verá no próximo capítulo.

CAPITULO 02 – AS CONDIÇÕES DE TRABALHO DOS PROFESSORES

Em um estudo sobre o trabalho docente em que se discutem as relações da arte de ensinar e as circunstâncias nas quais estão inseridos os educadores Claude Lessard e Maurice Tardif (2013) afirmam que:

Desde os primórdios da escola, os alunos são divididos em classes de idade, algo totalmente novo à época, e reagrupado novamente num todo uniforme; eles são dispostos em fileiras sob o olhar do mestre que pratica as novas formas de ensino simultâneo que vão, então, se estendendo. Esse é um fenômeno fundamental, pois significa que os docentes lidam, primeiramente, com coletividades, com grupos, e não com indivíduos considerados um a um. Sendo uma profissão de relações humanas, a docência distingue-se assim da maioria das outras ocupações em que a relação com os clientes são individualizadas, privadas, secretas (advogado, terapeuta, médico, etc.). Com efeito, mesmo sendo realizado em um ambiente fechado, o objeto do trabalho docente é coletivo e público. (LESSARD e TARDIF, 2013, p.68).

Essa afirmação não pretende narrar o início da educação, mas o conjunto de transformações que afetariam a dinâmica de profissionalização docente tal como discorre Antonio Nóvoa (1995). As mudanças ocorridas no interior da escola impõem novas maneiras de lidar com a prática de ensino e, como consequência, exigem novas configurações no processo formativo dos docentes.

No transcorrer dos últimos séculos, fica evidente que os professores acabam se responsabilizando por uma dupla função. Ou seja, a de transmitir instruções através de conteúdos cuja finalidade estava vinculada com pressupostos socializadores, para a manutenção do *status quo* enquanto que a segunda responsabilidade do educador era a de transmitir valores, era responsável pela perpetuação de comportamentos moralizadores (LESSARD; TARDIF, 2013).

Essa dupla característica, ou seja, instrução versus socialização moralizadora está aliada à ideia de que apesar do professor possuir autonomia individual dentro de sua sala, possui concomitantemente a responsabilidade por um serviço coletivo, público. Isso só tem perdido certo impulso a partir do século XX, momento em que passa a predominar a tendência em reforçar a filosofia da instrução, da aquisição de conhecimentos para o *saber fazer*, característica propícia para o sistema produtivo.

Neste momento, há uma lenta mudança de paradigma. Sobre essa mudança gradativa de perspectiva Tardif e Lessard (2013) afirmam:

O ensino, portanto, é uma “profissão moral” e, juntamente, um trabalho de instrução. Trata-se, assim, de um elemento invariável que estrutura tanto a tarefa quanto a identidade dos professores, marcando, ao mesmo tempo, toda a sua experiência de ofício. Ora, historicamente constatamos que a missão de socializar os alunos, embora continue a ser importante, tende a passar para o segundo plano em relação à missão de instruí-los: enquanto a escola tradicional fornecia um forte enquadramento ideológico aos alunos e avaliava os professores seja em sua vida moral e em sua conduta pessoal, seja quanto aos seus conhecimentos pedagógicos, no século XX a escola põe mais e mais peso na missão da instrução. (TARDIF e LESSARD, 2013, p.75).

Assim, há uma transição de uma ideia de educação com forte imposição ideológica para um ensino com a predominância da instrução, da técnica. São características que grosso modo seguem a evolução de prioridades da sociedade industrial e capitalista. À medida que os valores mudam são alteradas as estruturas.

Dentro desta perspectiva, as características da profissão docente estão vinculadas, historicamente falando, com as características do conteúdo a ser ensinado, do currículo demandado pelo sistema econômico vigente. A partir da segunda metade do século XIX, há uma percepção de que superar os atrasos econômicos só seria possível com um ensino técnico, que fizesse a diferença no sentido qualitativo e quantitativo para o sistema produtivo. Porém, neste contexto, persiste a grande dificuldade por professores devidamente formados ou habilitados para se construir um padrão especificamente calcado na instrução em contraposição ao ensino voltado aos valores, moralizador. Convém lembrar que a preocupação aqui é pertinente à ausência de um corpo docente preparado para o ensino mais técnico e menos humanista como fora predominante até então.

O desenvolvimento da escola, como instituição de ensino e instrução relevante para a sociedade capitalista, teve como um dos fatores motivadores as ideias já presentes no sistema industrial tais como: eficiência, especialização das funções e controle. Tal fato se explica pelo crescimento da burocratização interna, do controle do tempo e da criação de cargos típicos da organização fabril como, por exemplo, o de supervisão e coordenação dos fazeres pedagógicos inseridos no interior da escola ao longo do tempo (NÓVOA, 1995). No Brasil esta característica está presente desde as primeiras regulamentações do ensino com a função dos inspetores escolares e

certamente afetar, futuramente, a construção organizativa da profissão tal como descrevem Lugli e Vicentini (2009).

Aliado aos requisitos citados anteriormente não se pode desconsiderar que a sociedade industrial é uma sociedade de consolidação de lutas por liberdades e participação. Neste sentido, a educação é fruto também da motivação pela conquista de direitos. A educação como direito é um objetivo de relevância para a sociedade contemporânea, e retrata a luta de resistência dos trabalhadores frente à lógica puramente instrutiva do capital.

A partir do conceito da divisão social do trabalho é possível concluir que a concepção do fator *tempo* da lógica produtiva e a expansão dessa ideia para a organização da rotina de ensino conduz a dinâmica do trabalho como um todo ao que Marx definiu como trabalho alienado onde “O salário médio do trabalho assalariado é o mínimo de salário, ou seja, a soma dos meios de subsistência necessários para que o operário viva como operário.” (MARX, 1989, p. 81). Apesar de Marx se referir propriamente ao trabalho operário é possível estabelecer um paralelo com o trabalho docente em que o salário mínimo (hoje representado pela lei do Piso Salarial Profissional Nacional – Lei nº 11.738/2008) não é compatível com o acúmulo de atribuições que tornam a ação dos professores alienadas à lógica produtivista e muitas vezes desprovida de sentido. Ou seja, apesar da dinâmica do serviço público ser distinta da rotina de trabalho da iniciativa privada (onde predomina a competitividade e lucro), há naquele certa preocupação com o cumprimento de metas e resultados através do estabelecimento de índices que muitas geralmente resultam na intensificação do trabalho.

A transmissão do saber coletivamente produzido foi se adequando às exigências do mercado e às demandas políticas do Estado sendo que, a sociedade civil contribuiu com esse processo participando ou contestando através de ações coletivas. É dentre desta visão de transformação de paradigmas que as diversas reformas educacionais sempre procuraram elencar suas prioridades como políticas de ensino dentro da estrutura estatal.

Durante o século XX, a profissão docente sofreu as influências dos diversos movimentos e reformas do ensino. A mobilização de intelectuais fez a diferença especialmente quanto à necessidade de reformular a maneira que era concebido o

ensino. Quanto a isso o Manifesto dos Pioneiros de 1932 é uma referência e expressa os anseios de um grupo de educadores pela melhoria nas condições educacionais. Saviani (2004) afirma que:

(...) o Manifesto expressa a posição de uma corrente de educadores que busca se formar pela coesão interna e pela conquista da hegemonia educacional diante do conjunto da sociedade capacitando-se, conseqüentemente, ao exercício dos cargos de direção da educação pública tanto no âmbito do governo central como dos Estados federados. (SAVIANI, 2004, p. 04).

No período republicano, desde a Reforma Benjamin Constant de 1890, muitas iniciativas, seja através das constituições federais ou das diferentes Leis de Diretrizes e Bases, o sistema de ensino passou por mudanças que refletiam, ora mais, ora menos, as lutas sociais e políticas do contexto histórico nas quais eram implementadas. Se forem consideradas as leis federais 4.024 de 1961 e a 5.692 de 1971, pode-se concluir que o ensino tecnicista passa a ter protagonismo na concepção pedagógica em virtude da conjuntura política existente (MONLEVADE, 2000).

Para compreender a complexidade que envolve a dinâmica laboral docente é necessário refletir sobre o impacto da ação dos profissionais da educação não só na vida de seus alunos, mas na perspectiva de desenvolvimento econômico, cultural e social. As políticas públicas em educação desenvolvidas pelo Estado precisam refletir as demandas que emergem na sociedade. Ou seja, há certa expectativa por parte da população de que com educação a vida pode melhorar. Essa dinâmica está diretamente relacionada com a atividade não só pedagógica, mas organizativa e política dos professores, na medida em que ocorrem transformações no sistema educacional como a universalização de ensino para determinadas faixas etárias, aumentando a demanda por mais profissionais.

Percebe-se que dentro do espaço institucional o fazer pedagógico se distingue das outras ações humanas (como a dos operários, por exemplo, em que há alto grau de complementaridade, ou seja, uma colaboração mútua, simultânea em suas práticas) no sentido de que há certa autonomia do professor e em contrapartida há também conflitos específicos, que eventualmente podem surgir em seu espaço de atuação. Destaca-se aqui que o fazer moral, tal como descrito por Lessard e Tardif (2013), também caracteriza a peculiaridade da ação docente, mesmo diante da maior tecnificação do ensino ocorrido ao longo do século XX.

A rápida massificação do ensino, consequência das novas demandas do sistema produtivo e da expansão do direito à educação, fez aumentar a degradação das condições de trabalho docente e, contribuiu com a degradação da questão salarial, uma vez que demandaram maiores investimentos e conseqüentemente maiores arrecadações, o que não tem necessariamente ocorrido. Exemplo disso são as conseqüências da Lei 5.692/1971, que expandiu o ensino obrigatório de quatro para oito anos gerando, mais oportunidade de acesso à educação, mas e em contrapartida, um aumento significativo do número de professores, mesmo que as receitas para a educação não se alterassem significativamente – veja que o artigo 59 prevê a previsão obrigatória de receita mínima de 20% para a manutenção do ensino apenas aos municípios. (BRASIL, 1971).

Ao mesmo tempo em que a categoria docente possui distinções, comparativamente falando, com as demais profissões, passa a existir também, neste contexto, semelhanças que a aproxima do conceito de proletariado. Ou seja, o professor deixa de possuir um papel ativo de elaborador e executor de determinada tarefa e passa a ser um cumpridor de ações predeterminadas por um grupo de “especialistas”. Isso não torna o professor um proletário, mas a similaridade de situações entre ambos implica em uma semelhança nas disputas políticas por condições trabalhistas (MONLEVADE, 2000).

Essa condição, que historicamente foi permeando a atividade dos professores, é salutar para a discussão da formação das organizações docentes, oportunamente abordada ao longo dos próximos capítulos quando for refletido sobre a categoria tempo de trabalho, situação salarial e condições de atuação profissional.

Apesar da dinamicidade pessoal do educador ser fator relevante, isso não é o único critério de sucesso neste sentido. É pouco provável, por exemplo, que o professor possa prever, com exatidão, a receptividade da turma com relação a determinado conteúdo, pois, os próprios alunos estão em constante transformação e trazem consigo, concomitantemente, valores e ideologias diversas que, muitas vezes, se contrapõe com o que é ensinado, ou com a metodologia utilizada pelo profissional do ensino. A obrigatoriedade do ensino para determinada faixa etária (o que compreende hoje de 4 a 17 anos) e a responsabilização da família no caso de evasão de acordo com o ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente – faz com que o aluno seja obrigado a frequentar a escola. Não há uma escolha espontânea entre estudar ou não.

Apesar da obrigatoriedade do ensino representar um direito social e um avanço do ponto de vista da cidadania, isso afeta o trabalho docente no sentido que, como os alunos não escolheram, necessariamente, estar na sala de aula, (é obvio que não se pretende afirmar aqui que todos os alunos são desinteressados) o professor deve se esforçar para convencer da necessidade do estudo (LESSARD; TARDIF, 2013).

Analisando comparativamente o trabalho do professor com o do operário percebe-se que há uma diferença substancial com relação ao objeto de ação de ambos. O professor trabalha com a matéria viva, com pessoas na qual há, portanto, uma relação interpessoal e ao mesmo tempo pública, pois sua ação laboral é com coletividades, com turmas. Já para o operário o objeto de trabalho é simplesmente material, sem reação. Neste caso, há maior grau de previsibilidade com relação aos resultados de sua ação. A relação do educador com os educandos é dialógica, há uma constante interação entre ambos. E esta característica confere peculiaridades sobre a organização temporal, espacial e cognitiva do trabalho.

Desta maneira, a ideia do professor-operário, desenvolvida por Monlevade (2000), está vinculada muito mais à sua perda de autonomia como sujeito ativo e construtor do seu currículo, elaborador de seus métodos e muito menos no sentido da interação que há entre sujeito-objeto, ou de interações humanas tal qual discorre Lessard e Tardiff (2013). Compreender comparativamente essas duas concepções contribui com a análise da evolução sociológica da ação docente.

Essa forma calcada em pressupostos teórico-metodológicos de abordar a ação docente é significativa, porém é preciso analisá-la dentro das dimensões histórica e política, através das quais, os educadores exercem seu papel social. A história de lutas dos trabalhadores docentes serviu para vislumbrá-los como agentes históricos, caracterizando-os ora como artesãos ora como operários (MONLEVADE, 2000).

No Brasil, a profissionalização docente, ou seja, as condições reais em que, historicamente, o trabalho ocorre, deve ser analisada sob a ótica de três elementos fundamentais: as estratégias através das quais os profissionais são selecionados, as condições financeiras ou institucionais de pagamentos e a maneira como a ação dos professores é coordenada ou inspecionada (LUGLI; VICENTINI, 2009). Em outras palavras, a forma de seleção dos professores, os critérios de avaliação de seus domínios etc. são relevantes, pois, a qualidade e, principalmente, as condições do trabalho

desenvolvido está relacionada a esse item. Quanto às condições institucionais de pagamento é considerável a estipulação de proporções vinculadas de recursos públicos, especificamente, para a área além da política de fundos para a manutenção do ensino. No último quesito, relacionado à forma de controle da atividade docente é comum a presença de características meritocráticas para a ascensão funcional. A meritocracia como critério de avaliação pode expressar dois lados: o positivo, pois imprime eficiência no desempenho das atividades; o negativo porque pode ser utilizado para justificar baixo investimento por parte do governo além, obviamente, de criar um ambiente de competitividade dentro do serviço público.

As condições de trabalho e remuneração dos professores passaram por diversas transformações tais como aulas avulsas e regulares; ordinárias e extraordinárias; pagamentos pós-trabalho e antecipadamente correspondente a até três meses etc. A relação do trabalhador com a fonte pagadora (governo) também estiveram à mercê de algumas condições, como um reduzido número de efetivos e uma grande maioria de temporários. Essas situações de instabilidade refletem que o trabalho docente não possuía condições de ser designado como uma profissão através da qual alguém pudesse sobreviver de forma exclusiva, sem praticar outra atividade remunerada. Sobre essa situação Lugli e Vicentini (2009) afirmam que:

Finalmente, e não menos relevante, é preciso lembrar que a profissionalização docente só foi possível quando a regularidade no pagamento se estabeleceu de modo a que este pudesse se constituir em um trabalho de tempo integral e dedicação exclusiva. (LUGLI e VICENTINI, 2009, p.91).

Entretanto, após a reforma educacional nº 5.692/1971 há a previsão de estabilização dos trabalhadores, um esforço no sentido de valorização profissional, previsão de retribuição digna entre outros aspectos. A Constituição Federal de 1988 ampliou esses quesitos ao democratizar as relações sociais, construindo direitos, antes impraticáveis, como o direito à sindicalização, a ampliação de recursos vinculados à educação por esfera de governo, a previsão de planos de cargos e carreira, a construção de planos plurianuais de educação, entre outros (BRASIL, 1988).

Os professores, como toda categoria profissional, não se configuram como uma classe homogênea. Há diversas áreas e níveis de ensino e isso tem efeitos diretos na maneira como foi sendo sistematizado o ensino no Estado e de que forma foram sendo organizados os grupos de resistência, àquilo que contrariasse os interesses dos

educadores. O processo de profissionalização dos trabalhadores do ensino não foi fácil, tendo em vista que isso esteve muito vinculado com a visão que a sociedade possuía dessa categoria e com a representação que os próprios professores faziam de seu grupo, dos interesses de área de formação e de exercício das pessoas envolvidas etc.

Mendonça (2010, p. 06) diz que “uma das questões norteadoras se constituiu, desde o início, no impacto da *fragmentação dos estudos* sobre o processo de profissionalização docente, particularmente, dos professores dos *estudos secundários*”. Essa dimensão de divisão social do trabalho de acordo com a qualificação profissional e o nível de atuação é um dilema que afetou tanto a mobilização dos trabalhadores em educação, quanto a própria identidade dos educadores nas últimas décadas.

Essa distinção, entre os profissionais que atuavam com o ensino primário e os que lecionavam no secundário, está relacionada com os fins da educação e também à lógica do sistema educativo. A preocupação com a universalização do ensino de qualidade não compunha as pautas de governo. Isso gerava conseqüentemente uma hierarquização do sistema educativo. Mendonça (2010) afirma que,

(...) para a grande maioria, bastaria o aprendizado do *ler, escrever e contar*, para outros, a *precisa instrução da Língua Latina*, e apenas aos que pretendessem seguir os estudos superiores se destinariam as aulas de grego, retórica e filosofia. Essa hierarquização se refletia tanto no respectivo número de cadeiras oferecidas, quanto nos salários diferenciados dos *mestres e professores* (tanto mais elevados quanto mais próximos dos estudos superiores) e na própria diferenciação que se estabelecia entre as duas denominações. (MENDONÇA, 2010, p. 07).

Essa dualidade na sistematização do ensino fez emergir concepções diferentes e, até mesmo, a ruptura dentro de uma mesma categoria. Percebe-se aí que a heterogeneidade se caracteriza como um problema do ponto de vista da possibilidade da unificação de classe que refletirá, como se verá, posteriormente, neste trabalho, até no contexto do associativismo docente no século XX.

A Lei 5.692/71 é uma referência importante, pois aponta para a padronização das formas remuneratórias para quem atua em níveis distintos, mantendo a diferenciação apenas para aqueles que possuem titulações diferenciadas. Nesta perspectiva, esta lei federal representa um avanço, no sentido de desconstruir a estratificação interna da categoria, permanecendo certa heterogeneidade apenas no tocante à diversidade de áreas de atuação. Entretanto, como se verá adiante, assim que

foi criado Mato Grosso do Sul permaneceu certa assimetria remuneratória entre os profissionais na rede estadual, sob a forma de gratificações inerentes à atividade no ensino primário por exemplo.

Por fim, a pluralidade de áreas de atuação configura, conseqüentemente, uma diversidade de concepções de trabalho docente e conflito de interesses. Os profissionais tendem, historicamente, a se agruparem com a finalidade de proteger os interesses de sua área de atuação e isso afetará, como se verá nos capítulos subsequentes, quando for abordada a questão das organizações profissionais, a dinâmica de luta pela categoria como um todo.

Após esta breve abordagem da construção sócio-histórica do magistério no país, pode-se perceber que o conceito de profissão docente é resultado do equacionamento de diversos fatores políticos, econômicos e culturais. Num primeiro momento não havia a preocupação de universalização do ensino e, conseqüentemente, não haveria a necessidade de expansão da formação de professores, bem como de sua valorização. Após a ruptura com os jesuítas e a subseqüente proeminência do Estado sobre o ensino (aspecto político-cultural), com a vinda da Família Real ao Brasil e a criação de novas instituições públicas como Biblioteca Nacional, universidades, necessidade de formar os novos burocratas da administração do Império etc.(aspecto político) somadas ao processo de industrialização pelo qual o Brasil passou a partir do século XX (aspecto econômico) exigiram, gradativamente, um novo olhar sobre a educação e também sobre os protagonistas destas transformações que são, evidentemente, os professores.

Percebe-se que apesar do professor contemporâneo possuir uma formação específica para ensinar, tal qual ocorre com qualquer outro profissional liberal que também necessita de determinada preparação, e de ter conquistado certa representação social, a sociedade ainda o encara, em muitos momentos, como um herói, um vocacionado, cujo discurso de valorização se mantém preso à demagogia de programas de governos, sem adequação à realidade. Não se pretende generalizar, obviamente, pois houve avanços apesar de serem pontuais e paulatinos. Foram pontuais feitas estas considerações sobre a atividade de ensino como atuação profissional, agora será verificado como foram constituídas as condições de serviço e de remuneração dentro da categorização do tempo como jornada de trabalho.

2.1 - O tempo e as condições de trabalho docente

Neste momento, serão abordados dois conceitos sociológicos importantes para a compreensão do objeto da pesquisa. O primeiro deles é a forma de organização do tempo como condição para a qualificação do serviço prestado. Ou seja, da divisão de tempo de serviço (que abrange o tempo de planejamento das ações docentes) e o tempo de ensino propriamente dito. Em um segundo momento, se discutirá, ainda neste sentido, as condições trabalhistas, aqui englobando a dimensão física (estrutural), de remuneração e à simbólica expressa na e/ou no reconhecimento social que o professor foi adquirindo.

O modelo histórico de organização do trabalho docente moderno, no geral, se confunde com a dinâmica de desenvolvimento da sociedade industrial, na qual o sistema econômico capitalista passa a ser caracterizado paulatinamente pela produção em larga escala. Essa transformação no sistema produtivo é acompanhada pelo surgimento de um Estado de direito. Ou seja, passam a emergir os marcos normativos que regulamentam minimamente a atuação do mercado e da força de trabalho. A história sociopolítica do Brasil, através da imersão do pensamento iluminista e liberal expressos nas reformas administrativas da colônia, contribuiu com a transição de um ensino calcado em princípios religiosos para um ensino laico.

A mudança de perspectiva pedagógica, do ensino individualizado para um ensino coletivo e massificado, deve ser entendida dentro de um contexto maior em que havia a necessidade de ampliação de demandas econômicas emergentes após a Revolução Industrial. Desta maneira, a massificação do ensino ampliaria o conhecimento mínimo e necessário requerido pelo sistema produtivo.

O crescimento da institucionalização do ensino coletivo contribuiu com duas categorias indispensáveis para a otimização do trabalho, do ponto de vista do sistema produtivo e industrial: economia de tempo e espaço. Essa perspectiva pressupõe a racionalização do trabalho, através de novos processos organizacionais, visão típica daquilo que muito tempo depois se caracterizaria, dentro da dinâmica produtiva, como taylorismo.

Nos primeiros anos do Brasil Império, é perceptível um esforço de inserir, através da legislação, uma dinâmica de criação e ampliação do número de escolas de

ensino coletivo, por classe, como se percebe nos seguintes artigos da Lei de 15 de outubro de 1827:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 4º As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se. (BRASIL, 1827).

Desta forma, é notório que havia uma preocupação governamental para que a instrução pública, em larga escala, contribuísse com a qualificação das pessoas que ocupariam os novos postos de trabalho da administração do império. Porém, essas prescrições legais, como se verá mais adiante, na prática, foram pouco proficuas, pois, a estruturação dos sistemas de ensino passaria, necessariamente, pela questão da profissionalização dos atores sociais que trabalhavam e trabalhariam nestas instituições: os professores.

No quesito profissionalização, além das condições físicas de trabalho, a discussão em torno de uma remuneração digna aos professores remonta ao século XIX, momento em que se organizava, conforme afirmado anteriormente, as diversas competências políticas e governamentais da nação. Com a atribuição de corresponsabilidade entre as províncias e o governo central em matéria educacional a referida lei de 1827 afirma:

Art. 3º Os presidentes, em Conselho, taxarão interinamente os ordenados dos Professores, regulando-os de 200\$000 a 500\$000 anuais, com atenção às circunstâncias da população e carestia dos lugares, e o farão presente a Assembleia Geral para aprovação. (BRASIL, 1827).

Encontra-se aqui subsídio que auxilia na discussão da construção histórica do piso salarial para o magistério. É importante destacar que, neste contexto, seria difícil pressupor uma organização salarial nacional como parâmetro mínimo, uma vez que, o controle sobre os preços ou mesmo a mensuração da pluralidade de custo de vida nas várias regiões, designado na lei como *carestia dos lugares* (conhecido hodiernamente como inflação) seria um entrave para tal sistematização.

Desde a constituição de 1824, há uma forte tensão entre parlamentares conservadores e liberais no debate político imperial. A monarquia, mantida como forma de governo após a independência, não era aceita de forma hegemônica, sobretudo pelos liberais. Os parlamentares liberais, embebidos pelos pressupostos do liberalismo

econômico, especialmente pela dinâmica do capitalismo industrial, e pela dinâmica de desenvolvimento social, pressupunham maior descentralização do poder político, ampliação de reformas administrativas, etc. Em 12 de agosto de 1834, aproveitando da situação favorável, uma vez que no império afluíam-se revoltas nas diversas províncias, os liberais conseguiram aprovar uma lei cujo objetivo era dar maiores autonomias administrativas e tributárias às províncias. Essa Lei nº 16, de 12 de agosto de 1834, ficou conhecida como Ato Adicional, pois se tratava de um conjunto de medidas que adicionavam elementos novos à Carta Magna, alterando a constituição vigente (BRASIL, 1834).

No Ato Adicional, dentre as diversas alterações no sistema administrativo nacional, há um aspecto relevante de se destacar: a ideia de descentralização das decisões e responsabilidades. Neste sentido, encontra-se, entre as competências da Assembleia Legislativa, as seguintes responsabilidades:

Art. 10. Compete às mesmas Assembléias legislar:

2º) Sobre a instrução pública e estabelecimentos próprios a promovê-la, não compreendendo as faculdades de medicina, os cursos jurídicos, academias atualmente existentes e outros quaisquer estabelecimentos de instrução que, para o futuro, forem criados por lei geral. (...). (BRASIL, 1834).

A mobilização da categoria neste momento não tinha peso significativo do ponto de vista político de tal forma que pudesse influenciar na organização dos sistemas de ensino. O associativismo docente era, apesar de tímido, muito mais no sentido recreativo, lúdico.

Dentre os vários incisos e dos diversos pontos de mudança no que se refere às responsabilidades institucionais das províncias presentes nesta lei, fica claro, apesar da predominância da visão elitizada dos cursos superiores, cuja responsabilidade continuaria concentrada no governo imperial, a existência de responsabilidade direta das províncias em matéria de educação primária. Essa mudança de atribuições favoreceu o crescimento e disseminação de uma pluralidade de sistemas de ensino. Isso corrobora com Lugli e Vicentini (2009, p. 18) ao afirmarem que “Tal diversidade teve como marco legal fundador o Ato Adicional de 1834, que atribuiu às Províncias a responsabilidade sobre o ensino primário (...)”. (LUGLI; VICENTINI, 2009, p. 18).

Quanto às condições de trabalho e à formação dos profissionais do ensino eram as piores que se possa imaginar. A descentralização da educação primária encontrou, nas províncias a carência de sistemas administrativos e tributários que pudessem fornecer as condições de um ensino de qualidade. Isso contribuiu com a elitização do ensino e com paupérrimas condições de trabalho docente. Romanelli (1986) afirma que:

(...) o ensino primário foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo à custa de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar. (ROMANELLI, 1986, p.40).

Não houve mudanças significativas no sistema de ensino (pelo menos do ponto de vista trabalhista, pois houve alterações nas grades de ensino) até o final do século XIX e, concomitantemente, as situações da vida dos trabalhadores permaneceram alicerçadas nos pressupostos legais do início do século. Ou seja, não recebiam uma remuneração condizente com os padrões mínimos, tornando a docência uma atividade indigna e de caráter secundário do ponto de vista trabalhista. Em se tratando das condições trabalhistas não se pode deixar de afirmar que:

Não faltaram denúncias da omissão do governo central, único que naquele momento poderia ter revertido a situação de penúria de cobertura da escolaridade e dos salários dos professores primários. Mas era só retórica: a tendência política continuava a mesma, ou empurrando os encargos para as instâncias inferiores, ou abrindo a válvula da solução privatista. (MONLEVADE, 2000, p. 28).

A mudança política advinda da proclamação da república, em 15 de novembro de 1889, trouxe, como consequência direta, alterações para a política educacional. Benjamin Constant, um dos idealizadores do golpe que culminou na extinção do império, assumiu o cargo de Ministro e Secretário de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos.

Constant era militar e professor, tendo atuado de forma especial na formação de oficiais. É importante frisar que a corrente filosófica positivista teve papel relevante nos episódios do movimento republicano e que os militares foram influenciados diretamente pelas ideias positivistas. Um dos legados mais nítido desta doutrina está inscrita como lema da bandeira nacional: *Ordem e Progresso*. No ideal positivista, a educação era uma das ferramentas de elevação moral do homem e salvação da sociedade. Benjamin Constant elaborou em 1890 uma reforma bastante significativa para a época que ficou reconhecida na história com o seu nome.

A reforma educacional propugnada por Benjamin Constant em 1890, através do Decreto nº 981 de 08 de novembro de 1890, marca uma nova etapa na concepção organizativa dos estabelecimentos de ensino, pois estabelece os critérios para o funcionamento das entidades de ensino primárias e secundárias, sejam públicas ou privadas. Quanto à atuação dos professores e a organização da escola, há uma divisão do trabalho por sexo e por etapa de ensino conforme se vê:

Art. 7º As escolas do 1º gráo para o sexo masculino serão dirigidas de preferência por professoras no primeiro curso, e por professores no 2º e 3º cursos, respectivamente auxiliadas por adjuntas ou adjuntos; as escolas de 1º gráo para o sexo feminino só o serão por professoras em todos os seus cursos; nas escolas de 2º gráo, porém, será o magistério exercido por professores ou professoras, conforme o sexo a que a escola se destinar. (BRASIL, 1890).

Observa-se que havia escolas específicas para meninas e próprias para meninos, refletindo ainda na divisão do trabalho docente, pois, segundo consta no texto legal a direção das escolas de 1º grau era de responsabilidade exclusiva de mulheres em todos os cursos. Essa divisão sexual representa o papel que era esperado da mulher na sociedade no século XIX. Em outras palavras, o patriarcalismo era um elemento predominante que afetava a dinâmica do trabalho. O artigo 12 da referida lei, ao descrever o conjunto de disciplinas a serem oferecidas nas escolas normais, conclui com dois conteúdos representativos dessa cultura: *trabalhos manuais* para os homens e *trabalhos de agulhas* para as senhoras.

Havia dois tipos de professores: os adjuntos; que deveriam possuir no mínimo a aprovação nas três primeiras séries da Escola Normal (destinada à formação de professores conforme estatuída pelo Decreto nº 407 de 17 de maio de 1890) e um ano de experiência e; os professores primários que deveriam ter concluído toda a Escola Normal. Os primeiros tinham como incumbência auxiliar estes nos seus afazeres didáticos (BRASIL, 1890).

Compreender a estruturação laboral, presente neste período histórico, trás à tona elementos, como funções de cada etapa de ensino, requisitos elementares para a atividade docente, organização do trabalho no tempo, e carreira profissional, etc. Esses elementos podem ser chaves de entendimento sobre a divisão social e sexual do trabalho, bem como suas repercussões na dinâmica associativa e reivindicativa futura. Neste sentido, refletir sobre as normatizações da organização do trabalho ao longo da história é importante para entender como se chegou ao conceito de hora-atividade.

O processo de profissionalização do trabalho docente está inserido em diversas normas legais que, com progressos e retrocessos configuram bases fundamentais para a concepção de carreira profissional. As ideias positivistas fomentaram uma visão de que o desenvolvimento científico garantiria o crescimento qualitativo da sociedade. Desta forma, cabe notar que o mérito, o bom desempenho e a moralidade são características republicanas, que passam a constituir a administração pública. Sobre a estrutura de carreira dos professores, o artigo 19 relata, brevemente, as vantagens e a forma de valorização profissional ao longo do tempo de serviço público:

At. 19. Os professores primários, que nesta qualidade houverem servido com boa nota por dez annos, terão preferência para a admissão gratuita de seus filhos em qualquer estabelecimento publico de instrucção secundaria, e terão direito à jubilação com ordenado proporcional, si por incapacidade physica provada o requererem.

§ 1º Os que contarem 15 annos de distinctos serviços, assim julgados pelo conselho director, como: publicação de livros escolares premiados, melhoramentos uteis introduzidos nas escolas, zelo, proficiência e exemplar cumprimento dos deveres do seu cargo, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à quarta parte do vencimento, e esta gratificação se juntará ao ordenado no caso de jubilação posterior.

§ 2º Os que contarem 20 annos de idênticos serviços, a juízo do conselho, terão direito à gratificação adicional correspondente à terça parte do vencimento.

§ 3º Os que contarem 25 annos de idênticos serviços, a juízo do mesmo conselho, terão direito a uma gratificação adicional correspondente à metade do vencimento; poderão jubilar-se com o ordenado por inteiro e esta gratificação.

§ 4º Os que completarem 30 annos de bons serviços terão direito a jubilação com todos os vencimentos.

§ 5º Os que completarem 35 annos serão jubilados com o vencimento dos 30 annos e mais metade do ordenado. (BRASIL, 1890).

Dessa maneira, é possível traçar a partir de então certa hierarquização de promoções na carreira docente, destacando-se a valorização profissional. Entre as vantagens a que a reforma faz referência é quanto à habitação dos professores catedráticos. Ou seja, o artigo 20 da supracitada lei determina que, assim que as escolas começassem a funcionar, os professores residiriam no prédio anexo às mesmas (BRASIL, 1890).

Há, também, uma distinção na percepção dos ordenados e das respectivas gratificações. Os salários docentes estavam diretamente relacionados ao nível de ensino em que lecionavam, pressupondo maior relevância àqueles que atuassem nos níveis

mais elevados de ensino. Um professor adjunto receberia, acrescentada a gratificação 1.400\$000; um professor de escola primária de 1º grau receberia, com a devida gratificação, 3.000\$000, enquanto que um professor de escola primária de 2º grau já adicionada a gratificação receberia 4.000\$000 (BRASIL, 1890). Essa característica marcou as formas remuneratórias de pessoal docente ao longo do século XX.

Enfim é possível perceber que, com o advento da república, a educação começa a ser tratada de maneira diferenciada, embora a reforma Benjamin Constant tenha como foco primeiro a circunscrição do Distrito Federal. Ou seja, o modelo idealizado seria desenvolvido prioritariamente na capital da república. Todavia, essa reforma educacional pode ser considerada prioritária para o contexto social se levar em conta que o texto constitucional só saiu em 1891, um ano depois das leis educacionais elaboradas por Constant.

A ideia de um sistema educacional que respondesse aos ideais republicanos não conseguiu obter êxito, pois não houve o estabelecimento de normatizações gerais que orientassem o ensino ou suprimisse minimamente as diversas dificuldades que os estados continuavam a ter para suprir as necessidades educacionais tanto do ponto de vista financeiro quanto institucional.

O novo regime não assumiu a instrução pública como uma questão de responsabilidade do governo central. Assim, serão os Estados que irão enfrentar a questão da difusão da instrução mediante a disseminação das escolas primárias. (SAVIANI, 2004, p. 02).

Como consequência da propagação do republicanismo e da I Guerra Mundial, havia se estabelecido, através das instituições escolares, neste momento, um espírito cívico, de ênfase e valorização ao patriotismo. Entretanto, o analfabetismo ainda continuou com altos índices no início do século XX de tal forma que tem sido tratado, por intelectuais, como problema sério que merecia todo o empenho da sociedade brasileira. Esse empenho se daria através da sociedade civil com a criação de associações cuja militância era voltada para a melhoria e reforma do ensino como é o caso, por exemplo, da Liga Brasileira de Combate ao Analfabetismo fundada em 1915 e da Associação Brasileira de Educação em 1924 (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Nessa ambivalência, em que tiveram lugar múltiplas expressões do nacionalismo, estimuladas, em grande medida, pelo impacto produzido pela Primeira Guerra Mundial, a educação era então alçada à situação de problema central da sociedade, sendo, ao mesmo tempo, sua solução, compreendida como caminho mais importante para a superação dos males do país e como

passaporte essencial para o progresso almejado pelos ideais republicanos. Na década de 1920, essa crença se manteve, alimentando, por exemplo, a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, instituição que passou a se situar, em grande medida, como porta-voz da “causa educacional” e como espaço privilegiado de debates em torno de projetos relativos à escola pública brasileira, articulados, por sua vez, a projetos voltados para a construção da nação. (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 10-11).

Do ponto de vista educacional, a Associação Brasileira de Educação possui relevância singular na constituição das ideias liberais e transformadoras que culminariam com o fortalecimento de educadores proponentes de uma escola nova. O *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, de 1932, é, de certa forma, consequência desse movimento. O país estava vivenciando um momento de gradativa industrialização. Com a I Guerra Mundial, as economias de diversos países exportadores de bens industrializados foram afetadas. Isso forçou positivamente o Brasil, que possuía uma histórica dependência tecnológica, a investir na industrialização interna.

O surgimento da concepção da Escola Nova, através da mobilização e criação de associações pró-educação, das diversas reformas educacionais implementadas em vários estados e das mudanças socioeconômicas pelas quais o país passava, tem como pano de fundo um ideal de necessidade social que estava vinculada à ideia de desenvolvimento. Isso é importante porque auxilia na compreensão das condições históricas em que se deram, posteriormente, com a criação e ampliação das leis trabalhistas, da organização sindical, assim como da dinâmica das reformas educacionais em nível nacional durante o Estado Novo.

As raízes político-sociais, da revolução de 1930, estão alicerçadas em acontecimentos do último quartel do século XIX. Houve neste período um entusiasmo em relação às questões sociais e republicanas. Ou seja, às ideias de liberdade, justiça e democracia. O descontentamento com a monarquia teve como pontos culminantes a libertação dos escravos e a proclamação da república em 1889, por exemplo. Saviani (2004) ao descrever os acontecimentos políticos e educacionais da Era Vargas afirma que “(...) a explicação desse marco inaugural nos obrigaria a recuar aos anos de 1880, pois foi neste momento que gestaram se as condições necessárias para as transformações condensadas na expressão “Revolução de 1930” (SAVIANI, 2004, p. 01). Essas condições foram a emergência do pensamento positivista (mesmo que predominantemente no círculo militar em um primeiro momento), a eferescência do

liberalismo econômico, descontentamento das elites cafeeiras com o poder centralizador da monarquia, conflitos com a Igreja etc.

Com a ocorrência do golpe de estado de 1930 e a chegada de Getúlio Vargas ao poder uma série de inovações começaram a ocorrer, tais como o fortalecimento dos sindicatos (embora passassem a ser vinculados ao Estado)⁵, direito ao voto às mulheres, criação da CLT, jornada de 40 horas semanais de trabalho, etc.

Sobre o contexto sociopolítico e econômico em que o país se encontrava na primeira metade do século XX e as transformações operadas pós 1930 vale lembrar que:

O Brasil, até então, basicamente agrário e exportador, foi se transformando em uma nação urbana e industrial. Promotor da industrialização e interventor nas diversas esferas da vida social, o Estado voltou-se para a consolidação de uma indústria de base e passou a ser o agente fundamental da modernização econômica. O investimento em atividades estratégicas, percebido como forma de garantir a soberania do país, tornou-se questão de segurança nacional. (PANDOLFI, 1999, p. 10).

Dessa maneira, a expansão das cidades, a necessidade de mão-de-obra qualificada, a precarização do trabalho e sua relação com o capital monopolista, fizeram surgir novos desafios que, de certa forma, davam sentido a um governo que condensasse tais antagonismos e problemas. Getúlio Vargas, ao estabelecer amplo diálogo com as classes sociais e legitimar um aparato jurídico-legal condescendente com as demandas daquele contexto, ficou conhecido como “pai dos pobres” (PANDOLFI, 1999).

Vargas, além das razões elencadas anteriormente, foi um governo que buscou unir os interesses de diversas classes sociais, dando atenção especial às classes baixas, o que o classificou como um governo populista. É bom esclarecer que o populismo encontra terreno fértil em um contexto urbano e em um processo de transformações do ponto de vista produtivo, industrial. Há uma massa de trabalhadores crescente nas cidades ampliando a pobreza e a expansão das periferias.

Referir-se às transformações sociais e trabalhistas ocorridas no período getulista é importante para o objeto desta pesquisa, tendo em vista que para a concepção do Estado Novo “Só pelo ensino se poderia construir um povo integral, adaptado à realidade social de seu país e preparado para servi-lo.” (GOMES, 1999, p. 63). Com a consolidação das leis trabalhistas, há a limitação da jornada de trabalho, que até então

5 O sindicalismo na Era Vargas possuía era subordinado aos interesses do governo o que o denominou historicamente de sindicalismo de Estado. A mudança deste modelo em fins dos anos 1970 caracterizou o novo movimento de “novo sindicalismo”.

eram extensas podendo chegar a 16 horas diárias. Os professores obviamente estavam suscetíveis às mesmas regras de exploração da carga horária de trabalho determinadas por este contexto socioeconômico. Se o período Vargas não é diretamente responsável pela profissionalização do serviço público, a preocupação com a proteção ao trabalho e ao trabalhador é mãe do processo de profissionalização de diversas categorias nos anos seguintes.

Porém, de todas as mudanças, as mais importantes a se destacar, neste capítulo, está relacionada às reformas educacionais. Apesar da ênfase das reformas educacionais desse período ser as organizações do ensino e suas matrizes mantenedoras, ou seja, a divisão de competências, não se pode desconsiderar que as reformulações nos sistemas de ensino abriam espaços para serem discutidas, posteriormente, as condições de trabalho.

Nesta perspectiva, é possível afirmar que as mudanças empreendidas na década de 1930 se pautaram em um primeiro momento na organização centralizada do ensino enfatizando as instituições superiores como afirma Saviani:

Após a vitória da Revolução de 1930, um dos primeiros atos do novo governo foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública. E já em abril de 1931 o titular dessa nova pasta baixou um conjunto de seis decretos, conhecidos como Reformas Francisco Campos, abrangendo a criação do Conselho Nacional de Educação, os Estatutos das universidades brasileiras, a organização da Universidade do Rio de Janeiro e dos ensinos secundário e comercial. Embora o ensino primário ainda não tenha sido contemplado nessas reformas, dava se um passo importante no sentido da regulamentação, em âmbito nacional, da educação brasileira. (SAVIANI, 2004, p. 03-04).

A partir de 1934, Gustavo Capanema deu continuidade às reformas iniciadas por Francisco Campos aprofundando a condensação de dois grupos mais significativos: os liberais, alinhados ao ideário da educação pública, laica e obrigatória; e os católicos, conservadores, defensores da diversidade e liberdade de ensino. A Constituição Federal de 1934 incorporou pautas de ambas as partes e a Reforma Capanema não desconsiderou essas bandeiras. Essas peculiaridades entre ensino privado e/ou confessional versus ensino público terão reflexos na organização associativa dos trabalhadores docentes, como se verá quando for abordado o sindicalismo.

Observa-se que boa parte da organização do ensino atual, tanto no que diz respeito à repartição de responsabilidades presentes no pacto federativo (união, estados e municípios), quanto no ordenamento jurídico-legal (parâmetros curriculares

nacionais), tem como marco histórico as transformações oriundas das reformas educacionais ocorridas nos séculos XIX e XX.

Com a Constituição de 1946 e a conseqüente volta da democracia após o período ditatorial (1937-1945), vieram à tona discussões sobre a continuidade do desenvolvimento industrial. Havia a necessidade de continuar o ideal de evolução do ponto de vista social e crescimento de uma perspectiva econômica e industrial. Esse ideal nacional-desenvolvimentista contribuiu com o anseio de investir e aprimorar os sistemas de ensino para adequá-los à realidade do país.

O regime democrático, pós-ditadura getulista, estabeleceu o ideal da livre manifestação do pensamento e trouxe à baila, novamente, o aperfeiçoamento do modelo de ensino, em sincronia com o desenvolvimento econômico. É nesta dinâmica de pensamento produtivista que está inscrita a elaboração da Lei nº 4.024/1961- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - após amplo e demorado debate no Congresso Nacional (ROMANELLI, 1986).

Romanelli (1986), em uma sutil crítica às limitações da referida lei, em virtude do suposto despreparo político e cultural de seus idealizadores, afirma que “O horizonte cultural do nosso homem médio, sobretudo do nosso político, ainda limitava muito a sua compreensão da educação, como um fator de desenvolvimento e como requisito básico para a vigência do regime democrático”. (ROMANELLI, 1986, p. 183).

A partir da chegada dos militares ao poder, em 1964, as reformas educacionais não mudaram substancialmente a estrutura de ensino voltada à lógica produtivista. Porém, a ampliação da obrigatoriedade do ensino constitui-se em um grande salto, no que diz respeito aos direitos sociais, pois demandou, conseqüentemente, maiores investimentos e a expansão do mercado de trabalho voltado ao ensino (professores, técnicos administrativos, orientadores educacionais etc.), ao mesmo tempo em que passou a contemplar uma fatia maior da população com o direito ao ensino público. Com mais necessidade de educadores, há, também, certa crise no que diz respeito à valorização profissional, cabendo uma reflexão neste momento sobre maior proletarização da profissão. Inscrevem-se nesta assertiva de transformações a Lei nº 5.540 de 1968 e a Lei 5.692 de 1971, sendo que esta última foi mais significativa do ponto de vista da reorganização do ensino como um todo, enquanto a primeira versou mais sobre o ensino superior.

A Lei 5.692 de 1971 foi expressiva, inclusive, ao se abordar a organização docente no país. Até então havia forte divisão entre as associações de professores primários e secundários. Com a expansão do ensino primário (1º grau), a Confederação dos Professores Primários do Brasil – CPPB teve que refletir sua representação o que culminou na mudança de sua nomenclatura em 1972, para Confederação dos Professores do Brasil – CPB (LUGLI; VICENTINI, 2009).

Feitas estas considerações gerais sobre a política de ensino e de que forma a categoria tempo e as condições de trabalho foram abordadas nas legislações brasileiras, agora será analisado como se deu a luta pelo piso salarial em Mato Grosso do Sul e de que maneira a hora-atividade foi sendo concebida a partir do processo de divisão político-administrativa de Mato Grosso uno no final da década de 70.

CAPITULO 03 – A LUTA PELO PISO SALARIAL EM MATO GROSSO DO SUL

É importante conhecer o processo sociopolítico da divisão do Mato Grosso e as primeiras regulamentações sobre o trabalho dos servidores do novo estado (Mato Grosso do Sul), suas peculiaridades e de que maneira foi concebido o tempo destinado ao planejamento do trabalho docente, especialmente, nos dois primeiros estatutos do magistério promulgados no estado. Ressalta-se nesta parte que, apesar de ter a abordagem histórica como pano de fundo, o que se busca é analisar como foram consolidadas as políticas públicas de educação e quais suas consequências para a compreensão do tempo como requisito necessário à profissão docente. Neste sentido, após a reflexão sobre a dinâmica histórica das organizações do ensino em nível nacional feita nos capítulos anteriores, é possível debater como isso tem refletido na sistematização laboral e salarial do estado de Mato Grosso do Sul.

O estado de Mato Grosso do Sul foi criado através da Lei Complementar nº 31, de 11 de outubro de 1977, como medida de descentralizar a administração e facilitar os serviços prestados ao sul do então Mato Grosso. Todavia, a posse do primeiro governador se deu apenas em 1º de janeiro de 1979. Sobre esse episódio, o Jornal Correio do Estado, de 03 de janeiro de 1979, noticiava como matéria de capa:

Foi uma solenidade simples e que durou apenas 40 minutos, mas foi, também, muito emocionante e de alta significação para todos os matogrossenses a de instalação do Estado de Mato Grosso do Sul, sob a presidência do presidente Ernesto Geisel, ao entardecer do dia 1º de janeiro, anteontem, no Teatro Universitário Glauce Rocha. (CORREIO DO ESTADO, 1979).

É importante notar que, apesar do discurso oficial de que a divisão de Mato Grosso correspondia aos anseios populares, é discutível o real interesse do movimento divisionista, pois havia elites agrárias sulistas que necessitavam maior projeção política, fato esse que demonstra o conflito entre o sul e o norte do mesmo estado. Desta maneira, não houve um plebiscito em que a população pudesse ser ouvida sobre o assunto. A mudança de poder político, que ocorreria como consequência da divisão, trazia, em si, o sonho de que a classe trabalhadora fosse contemplada como coadjuvante de uma nova história, havendo, assim maior valorização dos direitos sociais. Sobre isso havia a expectativa de que a divisão

(...) iria resolver as diversas questões políticas relativas aos interesses imediatos das forças sociais que davam sustentação ao regime militar, como dos grupos latifundiários do sul de Mato Grosso (...) e a ampliação da base parlamentar da ditadura militar para dar sustentação à chamada abertura lenta e gradual implementada pelo governo Geisel (...). Não obstante, as reivindicações dos funcionários públicos não foram atendidas e eles continuavam com os seus salários congelados e defasados. (TOALDO, 2003, p. 72-73).

O contexto da criação do Mato Grosso do Sul está marcado pelas reações dos movimentos sociais contra o arrocho salarial, que permeou a década de 70 e as altas estratosféricas da inflação, que corroía o poder de compra dos trabalhadores, tornando rapidamente obsoletas quaisquer valorizações como reajustes salariais.

Ao falar do ato público, ocorrido na nova capital, no dia da divisão, bem como do clima de insegurança que era comum naquele regime político, José (2014)⁶ afirma que “nesse dia, era pra ser um dia de festa aqui em Campo Grande. Houve o ajuntamento de 40, 50 pessoas na Praça Ary Coelho pra comemorar. Poxa! 40 pessoas? Por quê? Por que existia o medo. As pessoas não se manifestavam.” (JOSÉ, 2014).

Os primeiros momentos do novo estado foram marcados pela expressão de otimismo por parte das novas lideranças políticas que, por sua vez, buscavam legitimidade na inserção de novos atores sociais (entre eles o movimento docente) e, dentre os argumentos fortes de construção e reordenamento das novas instituições, encontra-se o ideário do “estado modelo”.

Com a divisão do estado de Mato Grosso, no final da década de 1970, e a consequente reconfiguração do aparato legal oficial, houve a necessidade de organizar o ensino sob uma nova perspectiva jurídica. Essa necessidade passou a ser realidade a partir do Decreto-Lei nº 102, de 06 de junho de 1979. A partir deste marco legal, as atividades do magistério passam a ser caracterizadas como funções exercidas pelos Professores e Especialistas de Educação, sendo que estes últimos se subdividiam em Planejador escolar, Administrador escolar, Supervisor escolar, Inspetor escolar e Orientador Educacional (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Este decreto, como se verá mais adiante, constitui-se em texto basilar para a consolidação do primeiro estatuto do magistério, publicado em 1981, no qual mantinham, no geral, as mesmas caracterizações estruturais e que já previa o tempo de trabalho (incluindo toda atividade

⁶ O nome é fictício para preservar a identidade da fonte.

docente) e o tempo de ensino (atividade docente exclusivamente com alunos). Ou seja, sob outra nomenclatura, já se apresentava um pequeno percentual de hora-atividade.

Sobre o referido Decreto-lei Moisés (2015) ⁷, liderança sindical que participou da elaboração do mesmo e vivenciou sua aplicação diz:

(...) quando se divide Mato Grosso eu trabalhei em todas as equipes da área de educação, na elaboração de estatutos, na elaboração de leis, na elaboração de projetos de como se faziam as coisas aqui porque aqui não havia nada... Eu trabalhei com duas técnicas gaúchas... trabalhei na elaboração da lei 102, decreto lei de Harry Amorim Costa que na época era o estatuto do magistério mais avançado do país com a eleição direta para diretores, se bem que era tríplice, com três candidatos, mas estabeleceu a denominação de professor, a carreira de professor, a carreira dos especialistas de educação, a comissão de valorização do magistério (...). (MOISÉS, 2015).

É bom notar que, apesar da previsão de contratação de duas formas (CLT e estatutário), presente no *quadro provisório* (o que predominava na prática), o primeiro Decreto-lei pressupunha, já neste contexto, o ingresso dos docentes e especialistas de educação através de concursos públicos de provas e títulos, sendo que, para os professores, os conteúdos da seleção seriam língua portuguesa e fundamentos de educação, enquanto que para os especialistas, versariam também, além dos já elencados anteriormente: métodos, processos e técnicas aplicáveis à função. Esses concursos seriam anuais, de acordo com a necessidade, e teriam dois anos de validade (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Os trabalhadores que se destacassem em suas atividades recebiam certa condecoração de Mérito Educacional, sendo que havia a previsão de escolha dos “melhores”, anualmente, e a premiação, segundo o artigo 57, seria no dia 15 de outubro, dia do professor. Observa-se que a meritocracia servia de estímulo à carreira educacional.

No quesito jornada de trabalho e tempo reservado para o planejamento de aulas, o texto jurídico afirma o seguinte:

Art. 58 – O membro do Magistério ficará sujeito a uma das seguintes jornadas de trabalho:

I - a mínima, correspondendo a 12 horas semanais;

II - a básica, correspondendo a 22 horas semanais;

⁷ Moisés é um nome fictício para preservar a identidade da fonte.

III - a especial, correspondendo a 40 horas semanais.

§ 1º - O Professor regente de classe que lecionar de 5ª à 8ª série do 1º grau e no 2º grau terá as seguintes horas dedicadas a atividades exercidas na Escola:

- a) 2 horas para o Professor com jornada de trabalho de 12 horas;
- b) 4 horas para o Professor com jornada de trabalho de 22 horas;
- c) 8 horas para o Professor com jornada de trabalho de 40 horas.

§ 2º - O Professor que lecionar de 1ª à 4ª série do 1º grau terá 2 horas semanais para atividades. (MATO GROSSO DO SUL, 1979, p. 13).

Esta normatização legal insere-se em um momento importante da vida do estado e possui, como característica peculiar, a previsão de tempo específico para o planejamento de aulas. Neste contexto, não havia, no país, um entendimento, ou mesmo previsão jurídica nos sistemas de ensino, sobre o assunto. Veja que esta singularidade pode confirmar a ideia, exposta anteriormente, sobre a construção do estado modelo.

Verificam-se no artigo citado, anteriormente, algumas características interessantes: 1 - o tempo para o planejamento de aulas era exercido exclusivamente na unidade escolar, não havendo ainda neste contexto, a previsão do cumprimento em local de livre escolha; 2- há, proporcionalmente falando, maior tempo para planejamento para o docente com jornada de trabalho especial, se comparado com as demais jornadas; 3- os professores do ensino primário, independentemente da jornada de trabalho, só possuíam 2 horas para atividades, refletindo a hipótese de que sua função fosse concebida como de menor complexidade.

No quesito salário, é importante destacar que havia uma valorização maior para a jornada básica se for analisado em termos proporcionais e comparativos, pois, o parágrafo único do artigo 59 diz que “O salário correspondente às jornadas especial, básica e mínima terá, respectivamente, pesos 4, 2 e 1, observado o nível e a classe.” (MATO GROSSO DO SUL, 1979). É importante notar que a questão salarial sempre teve como pano de fundo a reflexão sobre as condições de trabalho e, neste aspecto, insere-se a problemática da hora-atividade.

Como fator de valorização salarial, o Decreto-lei estabelece incentivo financeiro para situações peculiares de trabalho, como lecionar em locais de difícil acesso, atuar em classes de alunos excepcionais, etc. Cabe aqui, destaque especial para o incentivo específico para os professores primários. O parágrafo 3º, inciso VIII, do artigo 62 afirma que os professores das classes de alfabetização que possuíssem “curso

específico” de alfabetização, receberiam o dobro do incentivo comum aos demais trabalhadores do ensino primário (MATO GROSSO DO SUL, 1979). A proliferação de incentivos financeiros como gratificações, por exemplo, criaram certa vulnerabilidade salarial, uma vez que mesmo o salário sendo irredutível, dentro da perspectiva legal, as gratificações podem ser suprimidas dependendo da vontade do governante. Da mesma forma, estas gratificações não incidem sobre os vencimentos para a aposentadoria.

Sobre essa diferença no incentivo que somaria ao salário dos professores primários, Joana (2014)⁸, fez a seguinte afirmação:

(...) já tivemos um período, que foi esse período anterior ao Zeca⁹, que a gente tinha assim: quem dava aula do primeiro ano tinha uma gratificação maior, a regência de classe era maior, e da educação especial também a regência de classe era maior, eu não lembro quanto, mas era em torno de uns vinte ou trinta por cento. A regência de classe era maior. (JOANA, 2014).

Outro incentivo trabalhista interessante era a Licença Prêmio. Ou seja, consistia em um afastamento remunerado do educador, sem prejuízo de seus vencimentos, pelo prazo de dois meses, por cada cinco anos de trabalhos contínuos. Contudo, havia fatores condicionantes deste benefício, conforme define o parágrafo único do artigo 63: “Não terá direito à licença-prêmio o membro do Magistério que contar, durante o quinquênio, mais de 3 meses de licença para tratamento de saúde, ou mais de 30 faltas, ainda que justificadas.” (MATO GROSSO DO SUL, 1979).

Conforme afirmado anteriormente, sobre a dimensão normativa de conceder a licença-prêmio somente àqueles que não se afastaram por motivo de saúde, ou outras razões devidamente justificadas durante determinado tempo levanta a hipótese de que haveria o interesse, por parte do estado, de manter o servidor na dinâmica laboral, mesmo em condições mais adversas ou extremas. Esse pressuposto seria uma estratégia de interesse, dentro de uma política de eficiência educacional, em que os trabalhadores nem sempre seriam os maiores beneficiados.

De uma forma geral, pode-se concluir que, embora houvessem incentivos diversos vinculados a critérios meritocráticos da dinâmica trabalhista, a questão da ampliação da jornada para planejamento de aulas ainda não era pauta, tanto do movimento docente, quanto do governo. Permanecia a assimetria entre docentes que

8 O nome é fictício para preservar a identidade da fonte.

9 José Orcílio Miranda dos Santos (Zeca do PT) foi governador do estado de Mato Grosso do Sul pelo Partido dos Trabalhadores entre 1999 e 2006.

lecionavam no ensino primário e os demais educadores que diz respeito à carga horária destinada à preparação da atividade profissional.

No início do estado de Mato Grosso do Sul, uma vez que o regime político nacional era a ditadura, obviamente não havia eleições diretas para dirigentes escolares. Dessa maneira encontram-se, dentre os direitos assegurados, aos profissionais do magistério, o de “integrar a lista tríplice para as funções de Diretor e Diretor Adjunto”, deixando subentendido que o processo de escolha seria de forma indireta, salvo exceções elencadas entre os artigos 68 e 71, como, por exemplo: em escolas com reduzido número de docentes, a escolha seria direta pelos próprios pares. As funções de diretor e diretor adjuntos eram ocupadas, preferencialmente, por especialistas de educação, sendo que o texto da lei diz dos “Administradores Escolares” (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Veja que, se há, por um lado, o caráter técnico como postulado da função de direção de escolas, há, concomitantemente, por outro, a dimensão política, pois havia a nomeação.

A ocupação dos cargos de direção por critérios políticos afetaria, diretamente, a mobilização dos demais profissionais nas atividades de interesses corporativos ou de classe (como greves e paralisações), pois, o diretor era, em primeiro lugar, um agente de confiança do governo e apenas, de forma secundária (dada a formação de lista tríplice para a escolha), um representante da comunidade. Outro fator interessante a ser levantado é que vivia-se em um contexto de reduzidos concursos públicos, sendo assim, a atribuição de aulas em caráter temporário serviria como moeda de troca na dinâmica política local.

3.1 - A aprovação do 1º estatuto do magistério estadual

O primeiro estatuto, propriamente dito, do magistério sul-mato-grossense se consolidou com a Lei Complementar nº 04 de 12 de janeiro de 1981, sendo considerado o primeiro plano de cargo e carreira docente. Esse plano tratou-se, na verdade, de um aprimoramento do Decreto-lei de 1979, não havendo grandes alterações no que compete ao regime trabalhista. Convém notar que já havia organização docente neste contexto, mas não se pode afirmar, com precisão, o impacto das reivindicações dessas entidades frente à edição do primeiro estatuto, uma vez que os principais meios de divulgação e manifestação de descontentamento eram através do Jornal Quadro Verde e por Cartas

Abertas ao governador, quando este passava pelas cidades em eventos oficiais (BIASOTTO; TETILA, 1991).

As duas prioridades para o magistério, nos finais dos anos 70 e inícios dos 80, eram (...) “as péssimas condições materiais para o exercício da profissão e a deprimente condição salarial daquela época.” (BIASOTTO; TETILA, 1991, p.60). Os problemas relacionados a tempo de trabalho nas unidades escolares versus tempo de planejamento não figuravam a centralidade das preocupações do movimento docente.

No início da década de 1980, havia a possibilidade de servidores públicos optarem pelo regime de trabalho alicerçado na CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Essa peculiaridade fica expressa no artigo 3º do estatuto do magistério, quando o mesmo se refere aos servidores do “Quadro Provisório” (MATO GROSSO DO SUL, 1981). Nota-se que, no Decreto-lei nº 102/1979, no artigo 81, já dizia que “A Carteira de Trabalho e Previdência Social do Membro do Magistério será assinada pelo Agente Regional de Educação e todas as anotações serão processadas nas Agências Regionais de Educação.” (MATO GROSSO DO SUL, 1979). Uma consideração pertinente deve ser feita aqui: esta particularidade predomina até a promulgação do primeiro estatuto do magistério (Lei nº 04/1981) em cujo artigo 32 fica assegurado que:

Art. 32. O provimento dos cargos iniciais e finais das carreiras funcionais de professor e Especialista de Educação dependerá, sempre, de provas de habilitação, que consistirá em concurso público de provas e títulos (...). (MATO GROSSO DO SUL, 1981).

Veja que os professores do estado de Mato Grosso poderiam optar, com a divisão político-administrativa, em permanecerem no regime em que estavam, sejam estatutários ou celetistas, razão pela qual o artigo 3º, da Lei 04 de 1981 faz menção. Porém, a partir deste estatuto, os novos profissionais do quadro deveriam necessariamente passar para o quadro estatutário conforme a citação anteriormente do artigo 32.

Quanto às condições de trabalho e a valorização profissional, a nova lei previa, em seu artigo 6º, parágrafo 1º, alínea c: “remuneração que assegure situação condigna nos planos econômico e social”. Quanto a esse item, é interessante notar que não foi levado a sério, visível na imprecisão da forma que fora redigido ficando fácil de burlar pelos governos que sucederam a promulgação do estatuto. O conceito de “situação condigna” de vida é genérico e de valor relativo. É importante lembrar que esta ideia de

remuneração condigna dos professores volta à tona quando são discutidas as políticas de fundos como, por exemplo, no artigo 9º da lei 9.424/1996, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF, e artigo 40, inciso I da lei 11.494/2007, Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica – FUNDEB. (BRASIL, 1996; 2007).

Ainda segundo a lei complementar nº 04, em seu artigo 6º, parágrafo 1º e alínea *d* encontra-se, postulado na lei, a “existência de condições ambientais de trabalho, pessoal de apoio qualificado, instalações e materiais didáticos adequados”. (MATO GROSSO DO SUL, 1981). Esse fator é de extrema relevância para a discussão trabalhista, pois, está diretamente relacionado com a qualidade de vida dos educadores ao longo do tempo. Com a jornada de 08 horas-atividade (para a carga máxima) a ser cumprido obrigatoriamente na escola esse item possui significado, pois em escolas grandes supõe-se que o número de professores, simultaneamente preparando aulas ou corrigindo avaliações, sob o mesmo espaço, era considerável afetando, dessa maneira, tanto a qualidade do ensino, quanto a saúde dos trabalhadores, em virtude das condições físico-estruturais em que se encontravam muitas escolas.

Na falta de profissionais efetivos, havia a possibilidade de lotação de professores sob as condições de suplência (substituição ou convocação). A substituição consistia na extensão da carga horária de professores já atuantes no quadro para suprir a lacuna de determinadas disciplinas, uma espécie de prorrogação de carga horária. O professor convocado é o profissional não vinculado ao quadro efetivo do estado, contratado temporariamente, todavia sem vínculo celetista. Isso demonstra a precariedade da situação funcional desses profissionais e que, perdura até os dias atuais. Este possuía uma remuneração inferior àquela paga para os demais profissionais com mesma habilitação. “Art. 44. O valor da hora-aula do professor convocado será igual a 80% do quociente da divisão do vencimento da classe A, do nível correspondente à sua habilitação (...).” (MATO GROSSO DO SUL, 1981).

Observa-se que a precarização da força de trabalho, já nesta época, se fazia sentir e de forma institucionalizada, legitimada pela lei. A distinção de tratamento entre convocados e efetivos é uma característica que prevalece até os dias atuais. Ou seja, enquanto uma proporção enorme do número de professores é constituída de convocados, para trabalhar de forma “temporária” (pois os governos não lançam

concursos e quando o fazem as vagas são mínimas), os mesmos não possuem condições de crescer na carreira por não se enquadrarem no regime estatutário, tampouco nas condições previstas na CLT. Além destas condições, a situação da hora-atividade permaneceu intacta, sem alterações favoráveis à categoria por quase duas décadas.

A carga horária de trabalho dos integrantes do magistério estadual manteve as mesmas características no estatuto, se comparadas com as previstas pelo Decreto-lei 102 de 1979. As horas destinadas a planejamento também não sofreram nenhuma alteração. Foi mantida a mesma proporção já citadas anteriormente. Dessa forma, subentende-se que, independentemente, do regime que abrangia o trabalho docente, o que fora estipulado pelo Decreto-lei, em junho de 1979, no que tange ao tempo de ensino e ao tempo de trabalho, foi basilar e perpassou as demais leis sem alterações.

Quanto ao quesito remuneração, há um escalonamento de salários, de forma que cada classe e cada nível recebam de acordo com determinado coeficiente. Vale lembrar que o piso salarial é a base de cálculos e representa a classe A nível I, de acordo com o artigo 64. Uma observação importante se faz pertinente, quando se olha para o parágrafo 2º do referido artigo, pois há certa valorização através do estabelecimento de pesos, dependendo da carga horária do professor. Para 12 horas, o peso é 0,5; para 22 horas, peso 1,0 e para 40 horas semanais peso 1,5 (MATO GROSSO DO SUL, 1981). Assim, fica notório que no final, recebe maior valorização aquele profissional com carga horária básica de 22 horas semanais. Ressalta-se, todavia, que isto poderia significar melhores condições de remuneração e trabalho, se o Estado valorizasse e estimulasse a contratação básica (22 horas), mas seria o contrário se estimulasse a contratação de jornada mínima (12 horas) ou especial (44 horas).

Encontra-se, entre os direitos dos educadores, o de serem designados para as funções de diretores e diretores adjuntos, porém há uma alteração no processo de escolha, tal como havia sido regulamentado pela legislação anterior. Em outras palavras, a partir desta lei complementar (nº 04 de 1981), os referidos cargos passam a ser designados pelo governador, conforme prega o parágrafo único, do artigo 75. Passa a ser critério para exercê-los, (segundo o artigo 73), ser licenciado em pedagogia com habilitação em administração escolar, bem como possuir no mínimo três anos de experiência de ensino (MATO GROSSO DO SUL, 1981). Neste ponto, há um retrocesso, se comparado com o processo de escolha previsto até então, pois, mesmo

com as limitações existentes com a lista tríplice, havia certo grau de consulta à comunidade escolar na escolha.

Esta alteração expressa que não há uma linearidade nas conquistas dos direitos trabalhistas, podendo haver retrações. Isso justifica a ideia de que os trabalhadores em educação, além de lutar por melhorias, precisam garantir, através das entidades sindicais, que não percam o que já conquistaram.

A luta sindical sul-mato-grossense foi bem representada pela fundação da Feprosul – Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul – a 03 de março de 1979, oriunda do esforço das associações municipais de professores que, dentre outras cabe enfoque especial à ACP – Associação Campo-grandense de Professores – e à ADP – Associação Douradense de Professores, ambas já existentes e com certa militância por uma política trabalhista e salarial mais justa. Esse dinamismo da luta pela categoria resultou na primeira greve geral da categoria em 10 de novembro de 1981 onde se reivindicava reajuste salarial de 108% e pagamento de salários atrasados (BIASOTTO; TETILA, 1991).

A ACP e a ADP eram associações com uma história de militância construída bem antes da organização da FEPROSUL. As lideranças destas instituições acumulavam certa experiência no movimento reivindicativo e isso foi importante quando surge a ideia da criação de uma federação.

O modelo federativo de organização docente, que é uma singularidade que se manteve no sindicalismo sul-mato-grossense se comparado com outros modelos pelo país, teve sua relevância na tomada de decisões sobre a política de negociações trabalhistas. A primeira greve citada anteriormente, por exemplo, foi produto da iniciativa da ADP, uma das associações de base e não da federação como um todo. Sobre esse fenômeno Biasotto&Tetila (1991) afirmam que:

O fato de ter sido a ADP a iniciadora da greve e não a FEPROSUL, enseja que se abra um parêntesis para se fazer mais uma vez a apologia do sistema federativo de organização dos professores matogrossulenses. Quando a Federação emperra, uma outra, ou várias associações municipais levam a reboque a própria federação. Quando uma ou outra ou várias associações municipais emperram, a federação as leva a reboque. Isso faz com que o movimento reivindicatório do magistério de Mato Grosso do Sul seja mais dinâmico que em outros estados brasileiros, onde os professores estão organizados à base de associações. (BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 116).

No estado recém-criado desenvolveu-se a utopia de construir o “novo” e “diferente”, como forma de distinguir as novas instituições das práticas políticas tradicionais, possivelmente, como forma de negação do regime ditatorial que já demonstrava certo desgaste, naquele momento histórico. Desta maneira, a medida que o ideário de “estado modelo” foi se concretizando, a organização de classe docente foi se construindo como uma estrutura que não aglutinasse as associações de base já existentes fundindo-as, mas que se criasse uma federação onde cada associação mantivesse sua identidade inalterada e agregasse, espontaneamente, seu apoio à entidade estadual o que garantiria maior heterogeneidade ao movimento. Essa análise é importante para ilustrar que, em outros estados, as organizações sindicais geralmente são concebidas de formas verticalizadas e unificadas por esfera de governo. Há sindicatos com abrangências estaduais, por exemplo, enquanto outros representam apenas os servidores das redes municipais.

Voltando à abordagem sociopolítica, deve-se ponderar que a instabilidade inflacionária (que já sinalizava a crise do modelo de política econômica centrada no Estado), aliada à desvalorização por parte do governo para com os professores, foram os maiores problemas enfrentados pela categoria na vigência do primeiro estatuto profissional. Em reunião entre presidentes das associações de professores e o então presidente da Feprosul (Federação dos Professores de Mato Grosso do Sul) Antônio Carlos Biffi, em 1986, dentre outros assuntos, consta-se o seguinte:

O presidente declarou que a Feprosul fez ampla discussão sobre o piso salarial com a diretoria, consultou Brasília sobre a questão e chegou-se a conclusões de que devemos estar alertas e brigarmos usando todos os recursos para que se mantenha o nosso piso salarial e que após sejam abertas as negociações para o terceiro piso salarial, partindo até para a greve se necessário. (FEPROSUL, 1986, p. 93).¹⁰

A atuação da FEPROSUL foi decisiva nos embates travados entre categoria e governo na década de 1980. Prova disso é a resposta do então governador Pedro Pedrossian, ao suspender o desconto em folha da arrecadação das associações de base e a criação em 1981 da APMS- Associação de Professores de Mato Grosso do Sul, como forma de dividir e fragilizar a classe docente. Criticando essa postura de Pedrossian, ao criar a APMS para contrapor à entidade dos professores, Biasotto&Tetila (1991, p. 125) afirmam que “(...) ao contrario da Federação dos Professores do Mato Grosso do Sul – FEPROSUL – nasceu sem a participação nas bases. Parida nas salas palacianas, surgiu

10 Cf. Ata de 13/05/1986, p. 93

para defender os interesses do governo.”(BIASOTTO; TETILA, 1991, p. 125). Embora tenha sido uma medida política de enfrentamento aos trabalhadores, a APMS foi extinta tão logo acabou a gestão de Pedrossian.

Enfim, pode se concluir que a primeira lei complementar, que regulamenta o ensino básico em Mato Grosso do Sul representou avanços e retrocessos na perspectiva das relações de trabalho dos servidores. Não pode ser desconsiderado o processo histórico e político, no qual o país estava inserido: fortes apelos pela redemocratização por parte da sociedade civil, grandes mobilizações dos movimentos sociais para recomposição dos direitos civis e trabalhistas perdidos com o duro arrocho salarial assistido pelos trabalhadores na década anterior, etc. Os embates que se travavam no estado estavam conectados com o contexto nacional.

O processo de abertura política, iniciado no final dos anos 1970, aliado ao ideário de se fazer do mais novo estado da federação um exemplo, tanto do ponto de vista econômico, quanto da organização administrativa, são alguns fatores que esclarecem porque, mesmo não havendo tanta pressão da categoria docente, num primeiro momento, houveram alguns avanços relacionados ao reconhecimento socioprofissional.

3.2- A Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988

Como visto até aqui o primeiro estatuto do magistério aprovado em 1981 na verdade, reafirmou o Decreto-lei outorgado em junho de 1979, sem grandes alterações. Isso não significa que aquele estatuto não representasse vantagem para os trabalhadores, uma vez que, como se verá a partir de agora, muitos dos princípios normativos estabelecidos naquela lei continuaram presentes no segundo estatuto (Lei 035/1988), como é o caso, por exemplo, da permanência na carreira da retribuição pelos títulos de especialistas, mestres e doutores. Entretanto, após o primeiro estatuto, houve, ora aprimorados diálogos, ora acalentados conflitos, entre movimento sindical e o governo, havendo greves e manifestações, em muitas ocasiões. Dessa maneira, não se pode afirmar que há similitudes entre ambos os estatutos (04/1981 e 035/1988), neste quesito.

Após uma longa trajetória de diálogos e conflitos envolvendo a Feprosul, as associações de base e o governo, é aprovado, no dia 12 de janeiro de 1988, o novo estatuto do magistério público, alterando e revogando a lei complementar nº 04 de 1981. A aprovação desta nova lei está inserida em um contexto de profundas reflexões, em

nível nacional, sobre a consolidação legal da democracia e do sistema político através do processo constituinte, cuja culminância se deu na promulgação da Carta Magna, no mesmo ano. Convém frisar que a promulgação da Constituição Federal ocorreu em 05 de outubro de 1988, portanto, após a lei do magistério, razão pela qual este teve que se adequar àquela.

Nos anos que intermediaram a Lei Complementar nº 04 de 1981 e este novo estatuto, pode-se afirmar que o movimento reivindicatório cresceu muito em termos organizativos. Percebe-se que os educadores, através da FEPROSUL, e por intermédio de suas reuniões de presidentes, debatiam a possibilidade de participar, assiduamente, da consolidação do processo democrático que se construía. Isso fica expresso através de discussões a respeito da indicação de membros a serem constituintes (participando eventualmente da construção da nova constituição federal) e mesmo para as eleições estaduais, sendo que um dos nomes influentes, a representar a classe trabalhista docente, era a do professor Antonio Carlos Biffi (Cf. Ata de 13 de março de 1986), que, posteriormente, tornou-se deputado federal eleito.

A aprovação da lei nº 35/1988 está inserida em um contexto em que se debate, intensamente, não só a educação, mas, sobretudo, os direitos sociais e cidadania, tendências estas confirmadas, posteriormente, no texto constitucional. Apesar do desgaste causado por diversas greves na década de 1980, o papel das associações de professores foi fundamental para a ampliação de direitos trabalhistas. Houve momentos de profunda defasagem salarial, por conta dos sucessivos aumentos da inflação, e estas reposições de perdas, aliadas à reivindicação de um piso de pelo menos 03 salários mínimos foram os principais motivos das mobilizações docentes.

À medida que a FEPROSUL se mobilizava e conquistava notoriedade na sociedade sul-mato-grossense, fortalecia a sua identidade institucional, não somente como entidade de representação da categoria docente, mas como porta voz da justiça social, conforme afirma José (2014). Houve um momento em que o governo pressionou o Banco Bamerindus (atual HSBC) a cortar o desconto automático da contribuição dos filiados, como tentativa de coibir o fortalecimento da federação sindical, por exemplo. Após longa e intensa negociação com a gerência do banco em Curitiba e, já no último momento de sua gestão, o governo reverteu a situação da consignação em folha (JOSÉ, 2014).

No plano da valorização salarial, há certo avanço, especialmente, na alteração da maneira que era remunerado o professor convocado. Ou seja, o mesmo passa a ter equiparação salarial à classe A, nível inicial da carreira, conforme se lê no artigo 41: “Art. 41. O valor da hora-aula do Professor convocado será igual à do vencimento da classe A, no nível correspondente a sua habilitação”. (MATO GROSSO DO SUL, 1988). Dessa maneira, tanto professores efetivos, quanto temporários, tiveram equiparação salarial, apesar, obviamente, de a condição do contratado continuar precária, do ponto de vista da possibilidade de ascensão funcional, retribuição por títulos, tempo de serviço, regime previdenciário etc.

Os profissionais da educação passam a contar com mais incentivo que no estatuto anterior quanto à capacitação e atualização funcional. Este estatuto prevê o incentivo, através de bolsa de estudos, para aqueles que almejem participar de cursos voltados para suas áreas de atuação. O único critério condicionante para tal benefício é, segundo os artigos de 57 a 59, ser efetivo e ter computado no mínimo quatro anos de serviço. Aqueles que se afastarem para formação devem cumprir serviço no estado de no mínimo o dobro do tempo do afastamento (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

Outro aspecto relevante que foi mantido, desde a primeira regulamentação das relações de trabalho dos professores, são os estudos adicionais e o curso de doutorado, como válidos para fins de valorização e de acréscimo, na remuneração dos profissionais da educação. Este aspecto é interessante, pois, como se verá oportunamente neste trabalho, apesar de um longo período de lutas, no próximo estatuto (aprovado em 2000), os “estudos adicionais” e o doutorado foram retirados da carreira. Salienta-se que apesar da previsão do título de doutor como forma de valorização na carreira, o mesmo foi, por muito tempo, simbólico, dado à inexistência de profissionais com esta pós-graduação no quadro. Esta reflexão é pertinente por que a propositura da retirada deste título da carreira partiu da própria FETEMS.

Com relação à carga horária e o tempo destinado ao planejamento, não houve grandes mudanças se analisado comparativamente com as leis anteriores. Destaca-se, apenas, a definição explicativa no texto legal do objetivo da hora-atividade, como sendo um tempo de planejamento do trabalho docente, reunião com pais, alunos e correção de provas. Outro aspecto que altera o estatuto antigo é a limitação máxima de 4 horas-aulas consecutivas ou 8 horas-aulas intercaladas para os professores, sendo que a duração de

cada aula no diurno seria de 50 minutos e no noturno de 45 minutos (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

A tabela a seguir ilustra algumas das mudanças advindas da nova lei objeto desta discussão:

<p>Lei 04/1981</p> <p>§ 1º O professor de 5ª a 8ª série de 1º grau ou de 2º grau terá as seguintes horas dedicadas às atividades exercidas na escola:</p> <p>I – 2 horas para o professor com 12 horas;</p> <p>II – 4 horas para o professor com 22 horas;</p> <p>III – 8 horas para o professor com 40 horas;</p> <p>§ 2º O professor que lecionar de 1ª à 4ª série do 1º grau terá duas horas semanais para atividades.</p>	<p>Lei 035/1988</p> <p>§ 1º O professor de 5ª a 8ª série de 1º grau ou de 2º grau terá as seguintes horas dedicadas às atividades na escola:</p> <p>I – 2 (duas) horas-aulas para o professor com 12 (doze) horas-aulas;</p> <p>II – 4(quatro) horas-aulas para o professor com 22 horas-aulas;</p> <p>III – 8(oito) horas-aula para o professor com 40 horas-aulas;</p> <p>§ 2º A hora-atividade é um tempo remunerado, de duração igual ao da hora-aula, de que disporá o professor, prioritariamente, para participar de reuniões pedagógicas e, ainda, para preparação de aulas, correção de provas, pesquisas e atendimento a pais e alunos.</p> <p>§ 3º O professor não poderá ministrar, por dia, mais de 04 (quatro) horas-aulas consecutivas, nem mais de 08 (oito) intercaladas.</p> <p>Art. 67. A hora-aula, ministrada pelo professor e cumprida pelo especialista de educação, terá duração mínima de 50 (cinquenta) minutos no período diurno e 45 (quarenta e cinco) minutos no período noturno.</p>
--	--

Um detalhe interessante do estatuto de 1988 é que, pela primeira vez, se estabelece, legalmente, o conceito de piso salarial de acordo com determinada carga horária, que, neste caso, a referência é 22 horas-aulas. “Art. 69. Piso Salarial: é o fixo para a Classe A da respectiva categoria funcional, ao nível de habilitação mínima, correspondente à carga horária de 22 horas-aulas semanais de trabalho.” (MATO GROSSO DO SUL, 1988). Na legislação anterior, havia a referência ao piso salarial, porém sem indicar a que jornada de trabalho seria. É a partir desse novo pressuposto que se dará toda a discussão posterior sobre o piso salarial no estado.

O adicional por tempo de serviço é um item importante incluído na Lei Complementar nº 35/88, pois estabelece, independentemente de graduação ou merecimento, uma retribuição de acordo com a antiguidade no serviço público. Segundo

o artigo 75 da referida lei, a gratificação leva em consideração cada quinquênio de serviço prestado, sendo que no primeiro será de 10% e nos demais 5% até completar um total de 40% (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

As funções de diretor, diretor-adjunto e agentes de educação continuaram na presente lei como de livre nomeação do governador, não havendo, ainda neste contexto, a hipótese da gestão democrática nos estabelecimentos de ensino. Observa-se que, mesmo após todo o movimento pró-democratização da sociedade como um todo, ao longo da década de 1980, não houve avanço significativo que refletisse no sistema estadual de ensino de Mato Grosso do Sul.

Apesar da previsão legal de tempo destinado ao planejamento de aulas, desde o processo divisionista do estado, não se pode falar que houve grande novidade com relação à consolidação da hora-atividade, como momento que dessem condições significativas para preparar o trabalho a ser executado, posteriormente, com os alunos. Na proporção da jornada de trabalho, as duas, quatro ou oito horas-aulas de planejamento, correspondente às jornadas mínima, básica e especial, representavam 16,5%, 18% e 20% da carga de trabalho, respectivamente, a serem cumpridas, exclusivamente, na escola. Sendo assim, em todos os casos, é possível concluir que os professores levariam trabalhos para serem executados em suas casas, pois o trabalho nesta acepção não se resume apenas ao planejamento de aulas, mas como a própria redação do estatuto do magistério de 1988 define como sendo o de “(...) participar de reuniões pedagógicas (...) correção de provas, pesquisa e atendimento a pais e alunos.” (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

Enfim, pode-se afirmar que a evolução do trabalho docente, enquanto profissionalização é resultado dos conflitos e antagonismos vivenciados pela sociedade como um todo. De um ensino individualizado e descontínuo, passa-se a uma coletivização da atividade, em que havia a economia de recursos e de tempo. A reprodução da força de trabalho, como necessidade da expansão produtiva, e a educação, como direito social expressada e abrangida com o ideal de civilização e progresso, trazem, à tona, a demanda por maiores investimentos que propiciasse uma política educacional compatível com as transformações da sociedade brasileira. É dentro desta perspectiva que as diversas constituições federais e as várias reformas educacionais condensaram, em maior ou menor proporção, os anseios da sociedade

civil, por um lado, e as necessidades do mercado, por outro. Exemplo disso é a coexistência do ensino público e gratuito com a liberdade de exploração do ensino pela iniciativa privada ao longo de todo esse processo.

Os estudos até aqui, tiveram a preocupação de indicar o surgimento da docência enquanto profissão, e as condições que os professores enfrentaram para a conquista de espaço enquanto servidores públicos, como sujeitos históricos, dotados de autonomia e relevância para a sociedade. Esse processo colocou em evidência, a histórica e gradativa ruptura com a visão mística da atividade de ensino, e a transição para uma concepção de que sem professores preparados enquanto atores sociais capazes de dar respostas às necessidades sociais não há desenvolvimento tanto do ponto de vista cultural quando econômico e produtivo.

O que é importante, e acredita-se que até aqui isto foi possível, é compreender os avanços nas condições de trabalho, como resultados dos embates de classe por um lado, e das demandas sociais de outro. A consolidação da educação como direito social está integrada à expansão da sociedade industrial. Sendo assim a qualidade do serviço a ser prestado pelos professores ao seu público depende concomitantemente de condições de trabalho favoráveis, de tempo para planejamento e neste sentido se faz importante falar em hora-atividade.

A legislação citada durante este texto permite refletir, sobre esse processo como necessidade, social e cultural, devendo ser pensada para além de políticas de governos, mas como política de Estado. Os preceitos constitucionais de 1988 que estabelecem a educação como livre, gratuita, sendo um dever da família e do Estado associadas à legalização do sindicalismo do setor público coroam, em certo sentido a evolução da profissionalização docente.

A partir de agora serão abordadas as condições sociais e econômicas que permearam o final do século XX, e de que maneira convergiram para a estruturação do neoliberalismo nos anos 1990, quais suas consequências para as políticas públicas em educação. É importante pensar as reformas do Estado e do ensino como dois acontecimentos inter-relacionados à reestruturação do sistema produtivo acontecido nesta década.

Este capítulo utilizará toda a leitura sócio-histórica feita até aqui para dar legitimidade à compreensão do objeto desta pesquisa, ou seja, a concepção de jornada de planejamento será problematizada mais diretamente tendo em vista que a expansão deste tempo só se deu com o 3º estatuto do magistério estadual (087/2000) e, posteriormente com a aprovação da Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, como se verá a seguir.

CAPITULO 04 – A EMERGÊNCIA DO ESTADO NEOLIBERAL E A ORIENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS: QUALIDADE E REFORMAS EM QUESTÃO

4.1- A consolidação das políticas educacionais na década de 1990

Para compreender o que os anos 1990 representaram para as condições de trabalho e para o sistema educacional é necessário levar em consideração a dinâmica de transformações ocorridas na sociedade brasileira em momentos anteriores. A Constituição Federal de 1988 é produto da confluência de diversos interesses da sociedade como, por exemplo, os anseios representados pelos movimentos sociais, em cujo pano de fundo destaca-se os ideais trabalhistas de um lado e os interesses do capital, de outro. Esta dialética travada entre as demandas conservadoras e as reivindicações progressistas influenciou diretamente na inserção das políticas públicas e na configuração do modelo de Estado presente na Carta Magna. Outro aspecto interessante é a urgente necessidade de consolidação de fato do processo democrático iniciado no começo da década de 1980, razão esta que teve como marca, entre as diversas consequências, o forte caráter cidadão impresso no texto legal.

No entanto convém fazer um breve retrospecto da política econômica mundial predominante no século XX e de que forma a crise de um modelo calcado na forte presença governamental e nas políticas sociais foi dando lugar a um regime, que para garantir melhores condições para a reprodução do capital reserva ao Estado um papel mínimo de financiamento do próprio capital e de atuação direta apenas em setores muito limitados onde o lucro fosse incerto. Essa ruptura trouxe suas marcas para o país, pois como se verá adiante, sob o slogan de modernização da máquina pública os governos inseriram ao poucos o neoliberalismo na sociedade brasileira (VICENTE, 2009).

Dessa maneira é pertinente que haja uma explicação das condições socioeconômicas que perduraram até as décadas de 1970 e 1980, sob a forma do Estado de Bem-estar social¹¹, pois elas são as chaves de leitura do contexto em que emerge o neoliberalismo no final do século XX e conseqüentemente a reformulação do papel do

11 Ainda que o Brasil nunca tenha tido um Estado de Bem-estar social maduro, no sentido de manter plenamente um grande conjunto de direitos sociais universais, mesmo em um regime ditatorial, ou seja, sem um debate público e a prevalência de instituições democráticas, o fortalecimento do Estado, como uma instituição que oferecia serviços e intervia na economia minimizando algumas desigualdades. É assim, que sob Getúlio Vargas, tivemos o estabelecimento de um conjunto de direitos trabalhistas, através da CLT. É, da mesma forma, que ao longo do regime militar, temos o crescimento da oferta do ensino fundamental público e outros exemplos. Também é um modelo de Estado de Bem-estar, que inspira partes significativas da Constituição de 1988.

Estado frente às políticas públicas, dentre as quais estão àquelas voltadas para a educação como um direito social, dever da família e do Estado.

No contexto Pós-II Guerra Mundial os governos precisaram resolver a problemática de crise econômica deixada pela destruição do conflito e, ao mesmo tempo, encontravam-se tensionados pelos movimentos de trabalhadores nos contextos nacionais. Para isso a aposta mais razoável era fortalecer o Estado de Bem-estar social em que o Estado ao mesmo tempo era intervencionista pró-economia criando meios para que o mercado não decaísse em ruínas e, por outro lado, criava as condições para que a classe trabalhadora conquistasse direitos sociais mantendo a reprodução da força de trabalho e do pleno emprego. Essa política ficou conhecida como *Welfare State*. Gomes (2006) define o Estado de Bem-estar social como:

(...) um conjunto de serviços e benefícios sociais de alcance universal promovidos pelo Estado com a finalidade de garantir uma certa “harmonia” entre o avanço das forças de mercado e uma relativa estabilidade social, suprindo a sociedade de benefícios sociais que significam segurança aos indivíduos para manterem um mínimo de base material e níveis de padrão de vida, que possam enfrentar os efeitos deletérios de uma estrutura de produção capitalista desenvolvida e excludente. (GOMES, 2006, p. 203).

Dessa maneira fica evidente que a filosofia predominante por trás dessa concepção procurou harmonizar os conflitos produzidos pela dialética capital versus trabalho ou à lógica produtivista como contraponto dos direitos sociais. Há uma evolução no equacionamento dos problemas sociais como tentativa de conter os desgastes das crises sociais e da insegurança que ronda historicamente a propriedade privada.

Ainda na definição desse modelo de política econômica Oliveira (2011) afirma que:

O modelo que se consolidou no pós-guerra, em particular nos países centrais, apresentava uma tendência para capitalistas e trabalhadores (dentro de certos limites) negociarem a distribuição da riqueza produzida, através de acordos que procuravam combinar o máximo de produtividade e intensidade de trabalho com salários crescentes. Falou-se em um “círculo virtuoso do fordismo” (...). (OLIVEIRA, 2011, p. 198).

Observa-se que passa a existir as pré-condições indispensáveis para o aumento de produtividade, redução de conflituosidade entre a classe trabalhista e o setor produtivo, em outras palavras há uma relativa harmonia entre as classes sociais, ou no

mínimo, a manutenção do conflito em um nível negociável, capaz de atingir um equilíbrio relativo através da redistribuição controlada da riqueza, sem afetar a lógica de reprodução do sistema. Além disso, com a expansão das políticas de pleno emprego a burguesia não só contava com a segurança da propriedade privada oriunda da atuação do Estado paternalista com relação aos benefícios sociais com a manutenção de salários indiretos, por exemplo, como também dava à classe trabalhadora certo poder de compra para se manter na lógica do consumo, ou seja, no círculo vital do capitalismo. Entretanto a partir da segunda metade do século XX há uma mudança gradativa nesta dinâmica, ou seja, a ideia do Estado-providencia já não correspondia mais aos interesses da burguesia que começava a encontrar crises em seu caminho. Oliveira (2011) ao explicar os motivos circunstanciais de tal situação identifica

(...) na crescente internacionalização da economia capitalista a razão da crise do Welfare State, ao concorrer para desestabilizar a circularidade nacional dos processos de retro-alimentação sobre as quais se equilibrava. Se o investimento e a renda vêm-se crescentemente desterritorializados, o mesmo não ocorre com o padrão de financiamento público do Welfare State. (OLIVEIRA, 2011, p. 2010).

Outro fator determinante para a desarticulação do modelo de Estado interventor ou regulador foi a crise do petróleo ocorrida durante a década de 1970 e protagonizada pelos maiores produtores e exportadores do combustível, controlando e aumentando o preço de forma estratosférica causando impacto inflacionário mundial de forma imediata. Sendo assim essa situação de crises de diversos países estabelecida pelo mercado do petróleo

(...) somadas à insatisfação das empresas privadas com o modelo de Estado vigente, isto em razão das altas cargas de impostos cobradas pelo Estado de bem-estar social, levaram à consolidação das críticas das correntes defensoras de outras concepções de Estado e de sociedade. (VICENTE, 2009, p. 125).

Como se vê o dinamismo do Estado-providencia perdurou por décadas até seu esgotamento em fins dos anos 1970, momento em que se modificou a conjuntura em que se desenvolveram as novas mobilizações da classe trabalhadora, contestando o modelo de desenvolvimento adotado por governos de vários países e cujas referências inegáveis foram as gestões de Margaret Thatcher na Inglaterra e Ronald Reagan nos Estados Unidos.

Nesta perspectiva o pensamento do Estado mínimo, da liberalização do mercado com a crescente privatização de empresas estatais aliadas à globalização da economia,

dentre outros fatores, contribuiu com a emergência do novo liberalismo. As potências mundiais articulam-se em torno de uma nova configuração e gerenciamento do capital utilizando o redimensionamento do papel do Estado frente ao mercado e à sociedade civil. Assim o Consenso de Washington ocorrido em 1989 converge para o estabelecimento de regras a serem seguidas pelos países em desenvolvimento sendo uma espécie de condensação dos ideais neoliberais (VICENTE, 2009).

Todavia o que importa para este trabalho é entender o que isso tudo tem a ver com o Brasil da última década do século XX e de que forma isto impactou na política educacional e mais especialmente nas condições de trabalho do setor público, de que maneira pode se associar esta tendência neoliberal e a resistência em aceitar a categoria *tempo* fora de uma lógica produtivista em que “parar para planejar” é sinônimo de “perder”, pois pressupõe custos, mas dentro de uma dimensão de qualificação e planejamento com vistas à melhoria dos serviços prestados. Tendência, esta última, contida tanto no capítulo sobre educação da Constituição de 1988, como na LDB, de 1996. Ou seja, o choque entre um contexto econômico liberalizante e de enxugamento do Estado, com um texto legal que entendia a educação como um direito universal que devia ser expandido e ampliado.

As transformações no sistema econômico afetam diretamente a relação entre o Estado, o mercado e a sociedade civil e isso tem implicações com o mundo do trabalho, com os sistemas educacionais e obviamente com as políticas públicas de educação. A ampliação ou retração dos direitos trabalhistas são consequências da capacidade de embate da própria classe através da organização sindical e também da maior ou menor abertura política para que haja as condições favoráveis para tal. Ao abordar as políticas públicas de educação da rede estadual essa discussão sobre a passagem de um modelo de inspiração social-democrata para o liberal faz todo o sentido, pois a configuração do ensino seja nacional ou estadual esta conectada ao modelo político-econômico vigente.

O Brasil passou por transformações que afetaram a dinâmica política e econômica do estado subnacional. A principal alteração nacional foi a reforma do Estado implementada nos anos 1990. Para entender melhor é necessário levar em consideração que

A Reforma Gerencial da administração pública esta baseada em uma ideia de Estado e de seu papel. Procura responder quais são as atividades que o Estado deve realizar diretamente, quais devem apenas financiar ou promover, e quais

as que não lhe competem. E tem como critérios, para responder a essas questões, os objetivos políticos fundamentais que as sociedades contemporâneas se colocaram para si próprias – a ordem, a liberdade, a igualdade, e a eficiência ou o bem-estar -, na medida em que o Estado é a instituição política que, por meio do monopólio legítimo da violência (Weber), serve de instrumento para que a sociedade alcance aqueles objetivos. (PEREIRA, 1998, p. 95).

Dentro deste contexto de transição de dois modelos de concepção do papel do Estado, enquanto em nível nacional a CPB lutava para a consolidação dos direitos trabalhistas no estado de Mato Grosso do Sul a FEPROSUL fazia sua mobilização no sentido de resgatar os salários atrasados e conquistar a reposição inflacionária.

Como já mencionado neste texto entre os dois estatutos dos profissionais do magistério de Mato Grosso do Sul (1981 e 1988 respectivamente) não houve mudanças no que se refere à hora-atividade, porém ao longo da década de 1990 começa, por parte da categoria docente, um questionamento sobre o tempo de trabalho e tempo de ensino predominante até então.

O movimento associativo docente foi fundamental no confronto com os governos que pouco faziam no quesito valorização profissional. Entre 1981 e 1992 houveram 10 greves dos trabalhadores em educação em que algumas cobravam reposições inflacionárias e pagamento de salários atrasados, mas a maioria exigia um piso salarial de 03 salários mínimos (TOALDO, 2003).

Seguindo o contexto da liberdade de organização sindical a partir da Constituição de 1988 a FEPROSUL, que teve sua origem no movimento de ruptura com o padrão clássico de organização/negociação trabalhista convergindo para um “Novo Sindicalismo”¹² em finais da década de 1970, passa pela possibilidade dada pela nova constituinte de mudanças práticas e conceituais como, por exemplo, a inserção dos servidores administrativos em sua base, a transformação das associações de base em sindicatos, enfim, à alteração da própria nomenclatura, passando de uma Federação de associações, para a condição de uma Federação de Sindicatos. Ou seja, associando à representação política e identitária que já realizava, o papel de representante trabalhista e legal, que a Constituição passou a permitir.

12 O Novo Sindicalismo é um novo modelo de combatividade sindical que se distingue das práticas predominante no sindicalismo até os finais dos anos 1970 em que os sindicatos eram subservientes às estruturas políticas do Estado (BOITO JÚNIOR, 1999).

O XVI Congresso Estadual da FEPROSUL ocorrido na cidade de Amambai em outubro de 1988 foi o encontro em que se consolidou a mudança no estatuto da entidade e se debateu a alteração de seu nome. Segundo Moisés (2015) havia três propostas: FESINTE – Federação dos Sindicatos de Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul; FETEMS – Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul; e FEPROSUL mantendo a sigla já existente. A segunda proposta venceu com êxito sendo escolhida como novo nome da federação. Outra decisão importante tomada neste evento foi a filiação da FETEMS à CUT – Central Única dos Trabalhadores.

Dessa maneira, percebe-se que o advento da década de 1990 trouxe aos trabalhadores a expectativa de alterações positivas nas políticas educacionais, pois a legalidade do sindicato como instituição legítima de representação daria novos vigores às lutas pela valorização do magistério.

A Constituição Federal de 1988 no artigo 206, inciso V prevê a valorização dos profissionais da educação com o estabelecimento de piso salarial profissional e plano de carreira (BRASIL, 1988). Essa premissa é importante quando se discute a histórica luta pelos direitos trabalhistas dos profissionais em educação do Mato Grosso do Sul, pois a expansão da jornada para atividades de planejamento está inserida no âmbito da valorização salarial através de um piso nacional.

Como já afirmado em capítulos anteriores coube historicamente aos estados e municípios a regulamentação da legislação educacional do ensino básico. Sendo assim prevaleceu a assimetria no que se refere à política remuneratória, pois há uma pluralidade de sistemas de ensino em todo país. O movimento sindical é importante na unificação da luta sendo que a Confederação dos Professores do Brasil – CPB¹³ - que se tornou posteriormente na Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE - foi a principal interlocutora das lutas em nível nacional visando uma padronização salarial docente no país.

É bom notar que as prerrogativas da constituição embasarão as demais leis da educação em âmbito nacional e estadual. Sendo assim o perfil ideológico do governo

13 A CPB foi criada a partir da transformação da CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil - na década de 70. Em fins dos anos 80 a CPB desenvolve um processo de unificação de diversas federações representativas de vários setores da educação como supervisores, orientadores educacionais e funcionários de escolas públicas culminando na fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE. Cf. Piso Salarial Nacional: dois séculos de atraso. Juçara Dutra Vieira, 2007, p. 18 -19.

federal do momento condicionou o grau de avanço (ou retrocesso) nas regulamentações dos princípios legais da educação. O Brasil adotou paulatinamente o caminho do livre-mercado¹⁴ abrindo espaço para ampliação da iniciativa privada, ou pelo menos do modelo empresarial de gestão do setor público. Em estudo sobre a gestão do ensino público em Mato Grosso do Sul nos anos 90, Fernandes (2008, p. 520) afirma que:

As manifestações deste cenário em Mato Grosso do Sul, enquanto unidade federada se fizeram sentir porque a gestão governamental, iniciada em 1991, representava para o Estado o mesmo projeto societário do governo federal e, também, porque os princípios constituintes do modelo de federalismo brasileiro impõem medidas que tendem a reforçar nas unidades subnacionais mecanismos tradicionais da política brasileira, tais como o clientelismo, o patrimonialismo e o coronelismo.

No entanto há de se afirmar que houve ganho em termos políticos mesmo com governos centralizadores e alinhados à ideologia liberalizante do governo federal. Foi o caso do governo Pedro Pedrossian – PTB (1991-1994). Uma conquista relevante para a categoria docente foi o estabelecimento da eleição direta para diretores e a criação do Colegiado Escolar através do decreto nº 5.868/1991 reformulado pelo decreto nº 8.273/1995¹⁵. Assim o critério político perde espaço, pois até então a indicação era a regra para os gestores do ensino tendo como consequência o favorecimento partidário ou pessoal em detrimento dos interesses da comunidade escolar e da finalidade educativa como um todo.

Para ter-se uma ideia do que significou o fato de a comunidade escolar poder escolher seus dirigentes observa-se que com as indicações políticas havia gestores que nem sempre eram da educação. Denota-se que o apadrinhamento poderia sobrepor quaisquer critérios qualitativos. Segundo João (2015)¹⁶:

(...) às vezes a gente tinha policial aposentado que chegava lá e era diretor de escola, psicólogo que virava diretor de escola, era cargo de confiança do governador. Então se tivesse nível superior... Às vezes nem tinha nível superior, qualquer categoria era colocado na escola... E a gente tinha uma luta grande para que a escola fosse dirigida por educador. (JOÃO, 2015).

De acordo com este depoimento verifica-se que na prática o cumprimento da legislação era ignorado no processo de designação dos dirigentes escolares uma vez que estava postulado no artigo 90 da Lei Complementar nº 35 de 1988 que o requisito

14 Os governos de Fernando Collor de Mello - PRN e Fernando Henrique Cardoso - PSDB protagonizaram esse processo de desestatização.

15 Ambos revogados pelo Decreto nº 9.231 de 06 de novembro de 1998.

16 João é um nome fictício para preservar a identidade da fonte.

mínimo para exercer as funções de direção, agente de educação e chefes de núcleo era possuir nível superior com licenciatura curta (MATO GROSSO DO SUL, 1988).

Apesar desta abertura na gestão escolar onde a comunidade através do Colegiado passou a ter maior participação nas decisões das unidades de ensino, não havia a nível estadual uma discussão aprimorada entre governo e trabalhadores no sentido de reduzir a jornada de ensino de forma que propiciasse a ampliação do tempo para atividades. Esse debate se fazia mais notório em nível nacional. Todavia percebe-se que a questão de como isso seria concretizado era uma pauta complexa inclusive para a CPB desde o processo constituinte. Monlevade (2000, p. 125) ao abordar esta temática afirma que:

Havia unanimidade entre os professores e na CPB em que parte da jornada deveria ser para “horas extra-classe”. Mas o tempo da jornada, se vinte ou quarenta horas, ou mesmo outra medida, independente de “turno escolar” – e a proporção de horas “extra-classe” constituía um grande problema na categoria e na administração dos sistemas de ensino: muitos professores e, principalmente professoras defendiam a jornada reduzida ao período matutino ou vespertino, conforme secular tradição no Brasil de as aulas terem duração reduzida a quatro horas diárias e a jornada da professora estar associada à preservação da “jornada doméstica” (MONLEVADE, 2000, p. 125).

Como fruto deste clamor no debate nacional pelos direitos trabalhistas, e neste caso específico pela hora atividade, pode se perceber que as legislações estaduais tenderam posteriormente a reproduzir essa discussão em seus textos legais avançando, paulatinamente, na valorização das condições de trabalho. Enquanto a constituição do Mato Grosso do Sul não versou especificamente sobre o planejamento de aulas, no Mato Grosso a lei assegurou em seu artigo 237 inciso III “(...) jornada de trabalho de no máximo, quarenta horas, sendo metade destinada a planejamentos e estudos extra-classe (...)”. (MATO GROSSO, 1989). Essa conquista, no caso do Mato Grosso, representou o adiantamento histórico para a luta dos trabalhadores em educação, pois se trata de um caso raro, se comparado com o intenso debate que se travará no país até a aprovação da lei do PSPN em 2008.

Apesar dos professores mato-grossenses terem usufruído de 50% da jornada de trabalho para realizar os planejamentos por um bom tempo, esta conquista foi suprimida pela Emenda Constitucional nº 12 de 1998. No ano de 1998 houve a aprovação do novo Estatuto do Magistério do Mato Grosso através da Lei Complementar nº 50. Neste estatuto houve uma redução de $\frac{1}{2}$ para $\frac{1}{3}$ da jornada de trabalho destinada a planejamentos. Segundo o artigo 38, parágrafos 2º e 3º admite-se a expansão da hora-

atividade para no máximo 10% dos professores do quadro de ensino observando o limite de 50% do tempo para tal finalidade. Todavia para que sejam contemplados com mais tempo de planejamento os professores devem apresentar projetos voltados à melhoria do ensino em consonância com o Projeto Político Pedagógico e aprovados pela Secretaria de Educação. Outro aspecto interessante foi a redução de 40 para 30 horas na jornada de trabalho (MATO GROSSO, 1988).

Neste sentido observa-se que houve uma retração na jornada para atividades. É comum ouvir em conversas informais entre educadores que a perda deste direito estaria associada ao descumprimento, por parte dos trabalhadores, do planejamento na unidade escolar. Ao explicar o que houve naquele estado João (2015) afirma que:

(...) o Mato Grosso enfrenta um problema muito grande... A Constituição Federal prevê que dois profissionais podem acumular dois cargos: o médico e o professor. Então um professor com 30 horas com 50% de hora-atividade esta entrando na justiça para pegar outro cargo de 30 horas para ficar com 60 horas, e ganha. Por quê? Porque a constituição fala que é dois cargos e não limita horário. (JOÃO, 2015).

Se o movimento sindical luta pela redução da jornada de trabalho visando maior qualidade de vida do trabalhador e melhor produtividade no ensino, portanto não pode se posicionar a favor das múltiplas jornadas, o que o colocaria na contramão das exigências de valorização trabalhista. É compreensível que há neste sentido um dilema entre os interesses individuais dos professores e a pauta oficial da luta sindical.

Além do ideal constitucional de valorização dos profissionais através de planos de carreira nos anos 90 houve acontecimentos que reforçam a ideia de uma reformulação da organização do trabalho docente e dos sistemas de ensino como um todo. De 05 a 09 de março de 1990 ocorreu em Jomtien na Tailândia a Conferencia Mundial sobre Educação deixando como resultado a Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Esse evento se pautou numa discussão geral sobre as parcerias, financiamento e planos que visam à melhoria do ensino e o direito à educação em todo o globo. A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – promulgada em 1996 e a criação dos planos decenais de educação de certa forma refletem essa dinâmica proferida na Conferencia de Jomtien como o estabelecimento de normatizações nacionais a curto e longo prazo conforme se vê no artigo 49 da Declaração de Educação para Todos: “1- Governos e organizações devem estabelecer metas específicas e

completar ou atualizar seus planos de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.” (JOMTIEN, 1990).

A valorização do trabalho docente foi discutida na referida conferência sendo que o tópico mais significativo se encontra documentado no artigo 10 item 33 como se vê:

(...) O proeminente papel do professor e demais profissionais da educação no provimento de educação básica de qualidade deverá ser reconhecido e desenvolvido, de forma a otimizar sua contribuição. Isso irá implicar a adoção de medidas para garantir o respeito aos seus direitos sindicais e liberdades profissionais, e melhorar suas condições e status de trabalho, principalmente em relação à sua contratação, formação inicial, capacitação em serviço, remuneração e possibilidades de desenvolvimento na carreira docente, bem como para permitir ao pessoal docente a plena satisfação de suas aspirações e o cumprimento satisfatório de suas obrigações sociais e responsabilidades éticas. (JOMTIEN, 1990).

É importante lembrar que o referido documento destaca os “direitos sindicais e liberdades profissionais” em um contexto em que no Brasil o direito à sindicalização do setor público era uma realidade recente. Essa característica e o próprio fato do país ser signatário das resoluções de Jomtien evidencia que a profissionalização do magistério poderia ganhar novos ares.

Em consonância com esta filosofia de ação ocorreu em Nova Delhi – Índia, em 06 de dezembro de 1993 outra conferência tendo em vista reforçar a emergência da erradicação do analfabetismo através do estabelecimento de metas a serem concretizadas até o ano 2000. No documento que resultou deste evento há novamente uma menção sobre a relevância do trabalho docente para o equacionamento dos problemas educacionais. O item 3.4 afirma o seguinte: “(...) melhoraremos a qualidade e relevância dos programas de educação básica através da intensificação de esforços para aperfeiçoar o “status”, o treinamento e as condições de trabalho do magistério (...)”.

Apesar das duas conferências contribuírem com o debate nacional e local sobre o estabelecimento dos planos de educação e conseqüentemente com o estabelecimento de estruturas de cargos e carreira profissional convém lembrar que o perfil ideológico de Jomtien e Nova Delhi convergem para parcerias e articulações entre o setor público e a iniciativa privada. Fernandes (2010) ao analisar as políticas públicas e o modelo de gestão no Brasil afirma que:

(...) procedeu-se a reforma administrativa e gerencial do Estado brasileiro, primeiro, sob as bases de um neoliberalismo que negou qualquer intervenção do Estado na economia, para, logo em seguida, o mesmo neoliberalismo reconhecer que o momento particular de crise exige uma intervenção de novo tipo: aquela da chamada Terceira Via operada por um Terceiro Setor. (FERNANDES, 2010, p. 02-03).

Em outras palavras, a partir do estabelecimento do Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado - PDRAE, na gestão de Fernando Henrique Cardoso-PSDB em 1995 há uma crescente compreensão da necessidade de um modelo gerencial de administração pública e da transferência de parcela da responsabilidade do Estado para a sociedade civil (PEREIRA, 1998).

Ao olhar para a reforma do Estado e para a reforma educacional no Brasil deve se levar em conta que ambas estão inseridas em dois momentos históricos significativos em toda a América Latina sendo que o primeiro ocorreu na década de 1960 cuja característica foi a ampliação do acesso à educação e a expansão do sistema enquanto que o segundo acontece nos anos 1990 e se caracteriza pela busca de qualidade e aperfeiçoamento da gestão do sistema (CASASSUS, 2001).

Após intenso debate entre as organizações sindicais, governo e a esfera privada e atendendo demandas da sociedade civil já desde a elaboração da constituição federal de 1988, em 20 de dezembro de 1996 é promulgada a lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB.

O processo de elaboração da nova LDB não ocorreu de forma simples, revelou diversos conflitos entre as propostas parlamentares alinhadas aos interesses do desenvolvimento econômico e os projetos de cunho mais social. Desde a promulgação da constituição federal até a aprovação da LDB o país passou por mudanças políticas e econômicas significativas, como por exemplo, um processo inflacionário intenso, processo e *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello etc. (MONLEVADE, 2000).

Neste sentido, a disputa foi travada entre diversos atores sociais seja através dos projetos enviados por parlamentares alinhados ao movimento sindical ou pela resistência daqueles vinculados à ideologia liberal. Teve peso especial a capacidade de persuasão da CNTE que possibilitou em alguns momentos a condensação dos interesses em jogo.

A CNTE teve papel importante nos entraves que se seguiam com os diversos organismos governamentais e sociais. O grande desafio na constituição de um plano de carreira que assegurasse um piso salarial adequado com condições de trabalho desejáveis pela categoria, incluindo jornada e hora-atividade, esbarrava no custo provável, no orçamento destinado para tal. Monlevade (2000) faz a seguinte reflexão sobre isto:

Acontece que uma jornada integral de 40 horas semanais com 20 a 25 horas de docência significa abertura de milhares de novos postos de trabalho para professores que iriam ocupar as horas-aula liberadas para horas-atividade dos colegas (e muitas vezes estes professores simplesmente não existem como no caso de disciplinas de ciências exatas), provocando uma quase duplicação de despesas com a folha de pagamento. Ora, melhorar salário e contratar mais professores de uma só vez seria um desafio impraticável, argumentavam o CONSED e a UNDIME. (MONLEVADE, 2000, p. 158).

Observa-se que a jornada de 50% para planejamento de aulas já estava em pauta desde o final dos anos 1980 perdurando até a proposição das diretrizes nacionais. Acontece que com a ascensão de um projeto de governo¹⁷ neoliberal houve a emergência de uma conjuntura econômica onde o custo com a máquina pública era visto como um entrave a ser superado a qualquer preço. Desta maneira a tentativa de assegurar no texto da LDB um limite mínimo nacional de hora-atividade sequer prosperou, encontrando obvias resistências.

Voltando à abordagem do texto que prosperou e que resultou na LDB 9394/96 dois pontos devem ser destacados aqui pela pertinência com o objeto desta pesquisa: 1º - No artigo 10, inciso III há entre as incumbências dos Estados “(...) elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios (...)” (BRASIL, 1996). Ou seja, em um primeiro momento a União organiza em colaboração com os Estados o plano nacional com vigência plurianual e posteriormente os Estados e municípios fazem o mesmo tomando como referência o estipulado nacionalmente. É dentro do plano estadual de educação que em Mato Grosso do Sul fica estabelecido como meta a expansão da hora-atividade, como se verá mais adiante. O 2º ponto a ser considerado é quanto ao artigo 67 inciso V onde diz que os sistemas de ensino devem valorizar os educadores propiciando, dentre outros, “(...) período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho”. Fica claro desta forma que

17 As gestões de Fernando Collor de Mello e de Fernando Henrique Cardoso representam esse projeto neoliberal.

cada sistema de ensino regulamentará a hora-atividade. Isso significa um retrocesso do ponto de vista trabalhista, pois os estados ficariam desobrigados a cumprir os 50% almejados pela CNTE e pela FETEMS.

Neste aspecto, o poder normativo da União simboliza uma ruptura na ampliação dos direitos trabalhistas, pois à medida que é dada autonomia para os entes federados legislar em matéria de tempo mínimo de planejamento do trabalho, abre espaços para a incorporação de jornadas de hora-atividade muito aquém do necessário alegando, por parte dos estados e municípios, falta de recursos para custear novas contratações, por exemplo.

A problemática sobre o estabelecimento de um piso salarial unificado nacionalmente permanecia, pois a aplicação dos percentuais mínimos de recursos vinculados previstos na constituição não dava conta de atender uma política remuneratória que satisfizesse as reivindicações da CNTE. Neste sentido é aprovada em 24 de dezembro de 1996 a Lei 9.424 criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério – FUNDEF¹⁸ (BRASIL, 1996). Inicia se assim uma política de fundos a partir da qual determinados percentuais de recursos serão destinados ao financiamento do ensino sendo que uma parte deste percentual será voltada especificamente ao salário dos profissionais conforme se vê em seu artigo 7º:

Art. 7º Os recursos do Fundo, incluída a complementação da União, quando for o caso, serão utilizados pelos Estados, Distrito Federal e Municípios, assegurados, pelo menos, 60% (sessenta por cento) para a remuneração dos profissionais do Magistério, em efetivo exercício de suas atividades no ensino fundamental público. (BRASIL, 1996).

A outra proporção seria gasto com custos materiais do ensino. O FUNDEF criou como requisito de valorização um valor anual mínimo por aluno através de um calculo que leva em consideração o numero de alunos matriculados no ano anterior (por intermédio do censo escolar), a projeção de expansão de matriculas e a arrecadação dos impostos estipulados para cobrir os custos previstos. Sendo assim haveria a complementação de recursos para os entes que não conseguisse atingir o custo médio nacional.

¹⁸ A CNTE defendeu durante muito tempo a criação de um fundo de valorização da educação básica (antevendo o FUNDEB) o que contemplaria o ensino médio sendo, porém vencida politicamente pelo estabelecimento desta lei.

É interessante ressaltar que a luta nacional dos trabalhadores do ensino que se refletiu no Mato Grosso do Sul sempre destacou a necessidade do estabelecimento de uma carreira que contemplasse uma jornada de até 40 horas semanais com 50% da jornada para hora-atividade e um piso salarial de 03 salários mínimos. Os embates ficaram estabelecidos entre as organizações sindicais estaduais e seus governos e em nível nacional entre a CNTE e o MEC através de órgãos colegiados como o Conselho Nacional da Educação - CNE¹⁹ (MONLEVADE, 2000).

Como já frisado neste trabalho é muito complicado conseguir uma padronização nacional tanto no quesito salarial quanto na dinâmica organizativa do trabalho tendo em vista um contexto de reestruturação no plano econômico e de transições no plano político, pois os governantes das três esferas iniciaram seus mandatos em 1995. Debater uma política que equacionasse os problemas que a educação enfrentava naquele momento era penoso em início de gestão e representava um desafio enorme tanto em nível nacional quanto em Mato Grosso do Sul que passou a ser governado por Wilson Barbosa Martins - PMDB. Dessa maneira a construção da LDB e do FUNDEF promulgados em 1996 ocorreu com muitas negociações e não supriu por completo as expectativas da categoria docente, pois o quantitativo de hora-atividade e a jornada de trabalho não ficaram claros.

4.2 - As mudanças políticas e a reformulação da carreira nos anos 2000

A partir das discussões promovidas em eventos nacionais com participação tanto da CNTE quanto e do MEC foram sendo construídas diretrizes nacionais que sugeriam o estabelecimento dos planos de carreira nos estados e municípios. Dentre essas diretrizes há o consenso de que a jornada de trabalho ideal (visão do governo) seria de 30 horas semanais e que a jornada de planejamento mínima (visão sindical) deveria ser de 25% da carga total para hora-atividade independente da jornada semanal. Outro item relevante é que a diferença de remuneração entre o professor com nível médio e o graduado não fosse superior a 50% nos planos de carreira estaduais (MONLEVADE, 2000). Observa-se que essa tendência foi seguida nos embates entre a FETEMS e os governos em Mato Grosso do Sul, pois a partir de 2000 a jornada de planejamento

19 O CNE foi criado pela Lei 9.131/1995. Cf. o sitio http://mecsrv125.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306%3Acne-historico&catid=323%3Aorgaos-vinculados&Itemid=754

Data de acesso: 08/03/2015.

passaria a ser de $\frac{1}{4}$ na rede estadual de ensino sendo que a graduação em nível superior agregaria 50% acima da remuneração base.

Em 1998 é eleito governador do estado José Orcírio Miranda dos Santos - Zeca do PT, sucedendo Wilson Barbosa Martins em 1º de janeiro de 1999. Oriundo do sindicalismo bancário Zeca representou uma nova etapa para a luta dos trabalhadores em educação. Houve nesta nova gestão uma profunda aproximação entre governo e movimentos sociais. Estava estabelecido o terreno propício para que a FETEMS avançasse na reformulação da carreira docente através da aprovação de um novo estatuto do magistério.

No dia 02 de janeiro de 1999 o jornal *O Progresso* traz como matéria indicativa de capa o seguinte:

Pela primeira vez na historia de Mato Grosso do Sul um político da esquerda assume o cargo de governador do Estado. José Orcírio Miranda dos Santos – Zeca do PT – foi empossado ontem, em cerimônia realizada na Assembleia Legislativa. Com a ausência de Wilson Martins, a posse lhe foi conferida pelo presidente da Assembleia, deputado Londres Machado. Com um discurso duro, o governador abriu fogo contra os sonegadores de impostos, classificando-os como egoístas e portadores de “desvio de caráter”. À noite, no Palácio Popular da Cultura, Zeca do PT lançou um pacote de medidas visando preparar a maquina do governo para a sua administração. Ao todo, são 18 decretos, apresentados durante a posse do secretariado. Entre as medidas consta a suspensão dos pagamentos de todas as despesas contratadas pelo governo anterior que serão analisadas mediante auditoria. (O PROGRESSO, 1999).

Este discurso simbolizou o inicio de uma gestão marcada pela reforma da administração pública do estado visando aperfeiçoar a arrecadação e atingir os objetivos propostos pelo governo. O atendimento das demandas sociais requeria mais investimentos e necessariamente mais recursos e de alguma maneira deveria se mexer na estrutura de governo, reduzindo custos e recolhendo mais impostos. Sobre a ampliação da hora atividade para 25% independentemente da jornada de trabalho, por exemplo, significou a contratação de mais profissionais e a elevação da folha de pagamento. Ao explicar como o governo conseguiu equacionar este problema Joana (2015), liderança sindical que atuou nas reformulações da carreira docente em 2000 diz que:

(...) o governo Wilson Barbosa Martins tinha uma arrecadação muito baixa de impostos no estado. A arrecadação do estado era baixa, baixa. Eu me lembro assim (sic) era uma coisa na faixa (sic) hoje eu nem sei o quanto que está mas o que me lembro dos valores da época

era trinta e seis milhões, quarenta milhões é (sic) quarenta e seis milhões(sic) eu me lembro disso porque quando o Zeca assumiu é (sic) quando terminou o governo de Wilson Babosa Martins nos três primeiros meses o Zeca praticamente dobrou a arrecadação do que o Wilson Barbosa Martins tinha(sic) eu me lembro assim que deve ter saído de quarenta e seis milhões para setenta e poucos milhões nos três primeiros meses do governo do Zeca. O que se comentava é que era um sistema muito ineficiente de arrecadação que o governo tinha. (JOANA, 2015).

Sob o aspecto organizativo de classe os profissionais em educação formam numericamente a maior categoria profissional do estado fazendo da FETEMS a entidade representativa com maior poder político o que de certa forma teve peso singular na eleição de alguém da classe trabalhista ao governo do estado.

A gestão do PT – Partido dos Trabalhadores - em Mato Grosso do Sul foi a que mais teve em cargos comissionados trabalhadores da educação em toda a história do estado²⁰. Havia uma expressiva participação de integrantes ou ex-dirigentes da FETEMS direta ou indiretamente na condução do governo. Cita-se, por exemplo, que a Secretaria de Estado de Educação foi gerida em dois momentos por integrantes do movimento sindical: Antonio Carlos Biffi e Pedro Kemp respectivamente, ambos do mesmo partido.

Houve uma preocupação de reformulação da lei nº35/1988 desde a década de 90 como forma de adequa-la às mudanças operadas nos sistemas de ensino com o advento da constituição, da LDB 9394/96 e do FUNDEF. Todavia a difícil realidade salarial no estado como atrasos de pagamentos, arrocho inflacionário sempre deixaram a luta pela reformulação do plano de cargos e carreira em segundo plano. Sobre o impacto da política educacional nacional na situação local Miguel (2012) afirma que:

A priori, há que se ressaltar que a atuação sindical em relação à reformulação do Plano de Cargos, Carreira e Remuneração docente se deu prioritariamente impelida pelas legislações educacionais nacionais que tornavam cada vez mais obsoletas as diretrizes de carreira em vigência na década de 1990. (MIGUEL, 2012, p. 154).

Não é correto atribuir à gestão do PT toda a responsabilidade sobre a reformulação da carreira docente uma vez que havia certa abertura a propostas neste sentido na gestão anterior. No governo de Wilson Barbosa Martins, apesar de atrasos na folha de pagamento, houve discussões positivas sobre a reformulação do estatuto dos servidores da educação. João (2015) afirma sobre isso que:

20 Sobre isso Moisés (2015) disse que foi um exagero, pois havia muitas situações em que professores eram designados para cargos totalmente incompatíveis com a educação como motoristas, assessores parlamentares entre outros.

Nós tínhamos ainda no governo (sic) antes do Zeca, no governo do Wilson, elaborado o melhor plano de carreira que foi discutido bastante na categoria. Mas quando o Zeca ganhou a eleição acabou retirando aquele projeto dizendo que era impossível pagar por conta de ter quatro ou cinco folhas atrasadas, não dava para implantar aquilo lá, e começou a ser rediscutido novamente. Tudo o que estava lá foi rediscutido há três anos 98, 99 e em 2000 a gente consegue então é (sic) aprovar a 087. (JOÃO, 2015).

Após muitas reuniões e proposição de comissões de estudos em 31 de janeiro de 2000 foi aprovada a Lei Complementar nº 087, novo estatuto do magistério do estado de Mato Grosso do Sul provendo uma significativa mudança na concepção dos profissionais do ensino se comparado com os dois primeiros estatutos do magistério, a saber, Lei nº 04/1981 e Lei nº 35/1988.

Num primeiro momento destaca-se que este novo estatuto abrange como profissionais da educação todos os servidores integrantes das unidades de ensino.²¹ Dentre as alterações menciona-se o seguinte: a função de Especialista de Educação deixa de existir; o conceito de ascensão funcional passa a ser denominado de promoção funcional conforme o parágrafo 6º, inciso X; os níveis de habilitação para os professores deixam de ser 08 e passam a ser 04 sendo que o nível correspondente ao título de doutor deixa de existir.

O artigo 23 deste estatuto expressa a alteração mais significativa para o objeto deste estudo, pois padroniza a jornada de planejamento de aulas, ou seja, independentemente da quantidade de aulas ministradas os professores cumprirão proporcionalmente certa quantidade de horas-atividade:

Art. 23. Os Profissionais da Educação Básica no exercício das funções ficarão sujeitos a uma das seguintes cargas horárias: I - Docência: a) a integral, correspondente a 40 (quarenta) horas semanais, sendo 30 (trinta) horas em sala de aula e 10 (dez) horas-atividades; b) a mínima, correspondente a 20 (vinte) horas semanais, sendo 15 (quinze) horas em sala de aula e 5 (cinco) horas-atividades. II - Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e Assessoramento Escolar, 40 (quarenta) horas semanais; III - Apoio Técnico Operacional, 40 (quarenta) horas semanais. Art. 24. As horas-atividades da função docente serão assim distribuídas: I - Para jornada de 40 (quarenta) horas semanais: a) 6 (seis) horas na unidade escolar; b) 4 (quatro) horas em local de livre escolha pelo docente. II - Para jornada de 20 (vinte) horas semanais: a) 3 (três) horas na unidade escolar; b) 2 (duas) horas em local de livre escolha pelo docente. (MATO GROSSO DO SUL, 2000).

21 É bom notar que a proposta de unificação da carreira dos servidores da educação é antiga encontrando-se inscrita na transição da FEPROSSUL, que representava apenas os professores, para a FETEMS abrangendo o conceito de “trabalhadores em educação”.

A conquista de 25% da jornada para planejamento se deu como a melhor possível dentro da luta sindical, pois a FETEMS teve em comum boa parte das pautas reivindicativas da CNTE ao longo da década de 90 dentre as quais se destaca o objetivo de atingir 50% do tempo destinado a planejamento. O fato de não ter atingido este objetivo se explica em parte pela conquista da inserção dos demais servidores da escola como profissionais da educação em Mato Grosso do Sul dentro de um processo histórico de unificação da carreira, o que resultou em impacto financeiro. Sendo assim procurou se equilibrar ganhos e perdas trabalhistas e tinha se como expectativa contemplar o que não conseguira até então, através da implantação do plano estadual de educação (haja vista que neste momento havia um intenso debate através de audiências públicas e fóruns sobre os planos nacional e estadual de educação). Esse processo da luta de classe conforma-se com Ferraz&Bridi (2014) para os quais

(...) a questão se transforma em avaliar qual é o grau aceitável de comprometimento com outros interesses, e qual o grau aceitável de sacrifício dos próprios interesses. (...) É sempre uma decisão política da classe trabalhadora e suas lideranças constituídas. (FERRAZ; BRIDI, 2014, p.93).

A configuração da Lei 087 reforça a ideia de que as conquistas em nível local estão atreladas às normatizações nacionais. Como já afirmado neste texto, após a LDB houve um processo de construção de normas através do Conselho Nacional de Educação que norteava a estruturação dos planos de carreira dos estados e municípios. Se olhar para o artigo 6º, incisos III e IV da Resolução CNE nº 03/1997, por exemplo, se verificará que havia a previsão de que:

IV - a jornada de trabalho dos docentes poderá ser de até 40 (quarenta) horas e incluirá uma parte de horas de aula e outra de horas de atividades, estas últimas correspondendo a um percentual entre 20% (vinte por cento) e 25% (vinte e cinco por cento) do total da jornada, consideradas como horas de atividades aquelas destinadas à preparação e avaliação do trabalho didático, à colaboração com a administração da escola, às reuniões pedagógicas, à articulação com a comunidade e ao aperfeiçoamento profissional, de acordo com a proposta pedagógica de cada escola;

V - a remuneração dos docentes contemplará níveis de titulação, sem que a atribuída aos portadores de diploma de licenciatura plena ultrapasse em mais de 50% (cinquenta por cento) a que couber aos formados em nível médio (...). (BRASIL, 1997).

Portanto para pesquisar a trajetória da ampliação da hora-atividade em Mato Grosso do Sul é indispensável compreender e aprofundar sobre a consolidação da política nacional de educação e o contexto econômico e sociológico no qual o país esteve historicamente inserido.

A lei complementar 087 de 2000 expressa ao mesmo tempo certa sincronia entre o local e geral e representa avanços e recuos na própria dinâmica reivindicativa do movimento sindical. Dessa forma percebe-se que as articulações entre o governo e a classe trabalhadora se traduzem em um jogo político onde se procura equacionar os problemas da categoria dentro de um processo valorativo de curto e longo prazo. Ao justificar, por exemplo, a eliminação do nível de doutor como critério de progressão funcional presente no art. 13 da Lei Complementar 035/1988 João (2015) afirma que naquele contexto a federação percebia que era uma necessidade para conter o discurso generalizador dos governos de direita na tentativa de amenizar os conflitos com o Estado, passando à sociedade a ideia de que todos os professores ganhavam muito bem, sobretudo em momentos de greve. Porém admite que foi um equívoco ao consentir com a retirada deste item do plano de carreira conforme se vê em seu depoimento:

Nós vínhamos de governos não democráticos e eu vou citar o mais duro deles, o governo Pedrossian (sic) e que toda vez que havia um movimento de greve a primeira coisa que fazia (sic) ele pegava um salário de doutor e botava na televisão pra dizer quanto o estado pagava. Só que até então nós não tínhamos nenhum doutor na rede. Só tinha a tabela, o governo não pagava aquilo pra ninguém, pois não tinham doutores. Tinha pouquíssima gente com mestrado no início da década de noventa. Então nesta briga nós falamos: vamos tirar este doutorado da tabela porque não tem ninguém mesmo, pois se volta um governo de direita ele não vai poder usar mais aquele discurso de que esta pagando isto ou aquilo né? (sic). Hoje nós temos dezoito doutores formados e que não saíram da rede da educação básica e (sic) até então em noventa quem fazia academia mestrado e doutorado havia uma demanda muito forte nas universidades hoje não (sic) hoje já tem a permanência de vários mestres e alguns doutores na educação básica. A FETEMS esta defendendo a volta do doutorado. Então naquele momento tinha esta explicação né (sic), mas hoje eu até acho que nós erramos porque mesmo se voltasse um governo de direita e nós vimos isso, depois do governo Zeca o governo do André foi um governo de direita em relação ao governo Zeca (sic), mas ele não conseguiu governar mais com as mesmas praticas por quê? Porque a sociedade mudou. (JOÃO, 2015).

Esta fala sugere o embate ideológico que houve nos momentos de crise entre os trabalhadores e o governo. Vale lembrar que a imprensa tem sido utilizada massivamente pelo governo no sentido de demonstrar à população que as manifestações são ilegítimas ou quando muito para descaracterizar o impacto das mesmas com o discurso de que se trata de uma minoria que está descontente.

Como já discutido neste texto a década de 90 representou um enorme esforço nacional e mundial para o desenvolvimento educacional em todos os sentidos. No caso do Brasil há uma exigência constitucional de estabelecer parâmetros adequados que

viabilizem a melhoria do ensino como planos de cargos e carreira, planos plurianuais entre outros. A conferência de Jomtien destacou a importância dos países erradicarem o analfabetismo e de estruturar seus sistemas de ensino de forma que atingisse tal objetivo. Nesta mesma perspectiva tanto a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 quanto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental, do mesmo ano, previam a necessidade do estabelecimento de planos nas esferas de governo que contribuíssem com a melhoria da qualidade do ensino através do posicionamento de metas cujos resultados sejam avaliados periodicamente²².

Sendo assim em 1998 é apresentado à Câmara dos Deputados de autoria do deputado Ivan Valente - PT o projeto de lei nº 4.155 que aprovava o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001). Entretanto há um debate com toda a sociedade sobre as diretrizes e metas a serem alcançadas ao longo de dez anos de vigência do referido plano. Enfim em 09 de janeiro de 2001 é sancionada a Lei nº 10.172 criando o Plano Nacional de Educação com vigência para os próximos dez anos.²³

Com relação à valorização profissional dos professores e sua relação com a qualidade do ensino, tão almejada pela sociedade brasileira, cabe destaque especial às diretrizes descritas no item 10.2:

10.2 Diretrizes

(...)

A valorização do magistério implica, pelo menos, os seguintes requisitos:

- * uma formação profissional que assegure o desenvolvimento da pessoa do educador enquanto cidadão e profissional, o domínio dos conhecimentos objeto de trabalho com os alunos e dos métodos pedagógicos que promovam a aprendizagem;
- * um sistema de educação continuada que permita ao professor um crescimento constante de seu domínio sobre a cultura letrada, dentro de uma visão crítica e da perspectiva de um novo humanismo;
- * jornada de trabalho organizada de acordo com a jornada dos alunos, concentrada num único estabelecimento de ensino e que inclua o tempo necessário para as atividades complementares ao trabalho em sala de aula;
- * salário condigno, competitivo, no mercado de trabalho, com outras ocupações que requerem nível equivalente de formação;
- * compromisso social e político do magistério. (BRASIL, 2001, s/p).

22 A ideia do estabelecimento de planos que fossem avaliados ao longo dos anos reporta-se ao *Manifesto dos Pioneiros* de 1932, todavia após perpassar de forma retórica as diversas cartas magnas promulgadas no país só se materializou como uma obrigação legal a partir da Constituição Federal de 1988.

23 A discussão do Plano Nacional de Educação no Brasil encontra-se nos embates travados por entidades da sociedade civil como o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública desde o processo constituinte na década de 80. Todavia essa proposta é postergada na gestão FHC, fazendo com que houvesse um “encolhimento” dos preceitos declarados em Jomtien numa clara demonstração da ascensão do modelo mercadológico de gestão educacional. Sobre isso ver Monlevade (2000) e Jesus (2011).

Sobre estas diretrizes é salutar refletir sobre as três últimas: a jornada de trabalho em sincronia com a jornada dos alunos e concentrada em um único estabelecimento de ensino realmente é interessante do ponto de vista da valorização trabalhista, pois o que se percebe na realidade é um desgaste muito grande entre os docentes que precisam em muitos casos, de se deslocarem por diversas escolas por conta de carga horária fracionada²⁴. Para solucionar este problema é necessário um incentivo financeiro para a dedicação exclusiva na unidade de ensino, fazendo com que o trabalhador crie vínculos sólidos com a realidade laboral, fortalecendo sua identidade com a comunidade escolar.

Ao abordar a questão de um salário competitivo no mercado de trabalho e digno na mesma proporção com outras ocupações com mesmo nível de habilitação é possível inferir que a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, que foi promulgada em 2008, reflete um pouco este esforço, pois apesar de ser a condensação de disputas históricas tende a fixar um patamar mínimo para que a profissão docente seja minimamente atraente. No caso de Mato Grosso do Sul a FETEMS faz militância histórica por um piso de 03 salários mínimos.

Por fim os professores tem demonstrado seu compromisso político dentro da própria luta enquanto classe social. A premissa de que o magistério possua estes valores exalta a sua capacidade organizativa, ou seja, além de serem trabalhadores assalariados, demonstram um compromisso ético com a sociedade e conseqüentemente consigo mesmos, pois são servidores públicos, estão a serviço do povo.

Ao ser abordados os objetivos e metas do Plano Nacional o texto faz novamente menção à dedicação em um único estabelecimento de ensino e há um fato novo: cita-se a destinação de 1/5 a 1/4 da jornada para atividades pedagógicas. Observa-se que o estatuto do magistério de Mato Grosso do Sul aprovado em 2000 se adiantou neste quesito, pois já estabelecera 25% para planejamento. Veja a seguir como é abordada esta questão no PNE:

10.3 Objetivos e Metas

1. Garantir a implantação, já a partir do primeiro ano deste plano, dos planos de carreira para o magistério, elaborados e aprovados de acordo com as determinações da Lei nº. 9.424/96 e a criação de novos planos, no caso de os antigos ainda não terem sido reformulados segundo

²⁴ Isso ocorre por diversas razões como, por exemplo, práticas clientelistas de diretores fazendo com que uma quantidade pequena de aulas fica com vários professores convocados com finalidade político-eleitoreira, escolas pequenas que não comportam muitas turmas etc. Porém a razão mais significativa é a baixa remuneração que força muitos docentes a percorrerem várias escolas para aumentarem suas rendas.

aquela lei. Garantir, igualmente, os novos níveis de remuneração em todos os sistemas de ensino, com piso salarial próprio, de acordo com as diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação, assegurando a promoção por mérito.**

2. Implementar, gradualmente, uma jornada de trabalho de tempo integral, quando conveniente, cumprida em um único estabelecimento escolar.

3. Destinar entre 20 e 25% da carga horária dos professores para preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas. (BRASIL, 2001, s/p).

A criação do Plano Nacional de Educação impulsionou os estados e municípios a criarem seus Planos decenais também seguindo os princípios norteadores por ele estabelecidos. Desta maneira os entes federados puderam avançar no estabelecimento de metas que contribuíssem com melhorias nas condições trabalhistas da educação.

Em 2002 é eleito presidente da república Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores enquanto no Mato Grosso do Sul o Zeca do PT é reeleito governador. Este fato possui um significado histórico para a condução das políticas trabalhistas e para o enfrentamento dos problemas sociais no país e no estado de Mato Grosso do Sul. Isso não significa dizer que não houve tensões entre governo e trabalhadores, mas que há novas possibilidades de disputa. No caso de Mato Grosso do Sul a sincronia entre governo federal e local representou a possibilidade de continuidade e ampliação do diálogo entre os trabalhadores e o estado. Junto disso percebe-se um aumento da bancada trabalhista no congresso nacional na última década. Sobre isso Ferraz&Bridi (2014) dizem que:

(...) enquanto na Constituição de 1988 o número de parlamentares com origens políticas sindicais não chegavam a dez, em 1988 se tornaram 44 e, em 2002, saltaram para 58 parlamentares, entre deputados e senadores. Como bancada temática, era inferior apenas às bancadas ruralista e empresarial. (FERRAZ;BRIDI, 2014, p. 94).

Esse expressivo aumento da presença política de lideranças sindicais na estrutura do Estado é comum, como visto anteriormente, com o que ocorreu na organização institucional do Mato Grosso do Sul a partir da gestão petista iniciada em 1999. Aqui no estado houve também o que Ferraz&Bridi (2014) analisaram ao pesquisar o sindicalismo na gestão de Lula: uma expectativa, por parte de setores sociais, de certa cooptação de lideranças e de certa inflexão na combatividade do movimento sindical.

O marco significativo na segunda gestão do Zeca em Mato Grosso do Sul no que diz respeito às perspectivas da organização trabalhista foi o estabelecimento e aprovação do Plano Estadual de Educação como consequência legal (e obrigatória) do

Plano Nacional discutido anteriormente. Este plano que foi sancionado sob a lei nº 2.791 de 30 de dezembro de 2003 é fruto de intenso debate com a sociedade civil cuja presença da FETEMS através das oficinas regionais foi marcante (MATO GROSSO DO SUL, 2003).²⁵

Após toda a análise conjuntural da educação brasileira e sul-mato-grossense caracterizada na parte introdutória do plano já é possível vislumbrar que o mesmo seria bem idealizador no que diz respeito à valorização do trabalho docente de forma especial no quesito qualificação profissional. Desta maneira ao abordar as diretrizes a serem seguidas nos anos que se sucederem encontra-se o seguinte:

Neste Estado, os segmentos da sociedade que participaram da construção coletiva do Plano Estadual de Educação, elegeram como prioridades para esta unidade federada:

(...)

14. ampliação do número de horas-atividade, assegurando sua utilização para formação continuada dos professores em serviço (...). (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 25).

No tópico *Formação dos Professores e Valorização do Magistério* encontra-se como uma das prioridades: “(...) 12. ampliação das horas de planejamento, proporcionalmente à carga horária do Professor (...)” (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 56). Como *Objetivos e Metas* para a valorização do magistério foram estabelecidos, entre outros:

(...) 16. implantar, durante a vigência deste Plano, a destinação de 25% a 30% da carga horária do professor para a preparação de aulas, avaliações e reuniões pedagógicas, devendo esta ser ampliada gradativamente para chegar a 50% até 2010 (...). (MATO GROSSO DO SUL, 2003, p. 57).

Esta foi uma aposta da FETEMS desde a aprovação da Lei Complementar nº 087 uma vez que não foi possível consolidar uma jornada maior que $\frac{1}{4}$ para planejamento de aulas naquele contexto, pelas razões já discutidas quando foi abordada a construção do estatuto do magistério. Todavia é interessante notar que esta meta não foi atingida em sua integralidade (até 2010, como pressupõe o PEE). Não é possível avaliar se o não cumprimento da meta se deve, fundamentalmente, a problemas na luta estadual pela hora atividade (novo contexto econômico e novo governo estadual, entre

25 Protagonizaram os debates o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul – CEE/SED/MS; Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS; Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura de Mato Grosso do Sul – FAPEMS; União dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME; Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Mato Grosso do Sul – SINEPE e a Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul – FETEMS.

outros), ou se é derivada do contexto nacional. Mas, com certeza, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, sancionada em 2008, que estipulou em 1/3 o tempo de planejamento, equacionando o problema com a pretensão de padronizar a jornada de atividades extraclasse nacionalmente, dificultou o debate e a implementação de uma hora atividade de 50% em nível estadual.

O Plano Nacional e Estadual de educação são produtos de uma longa discussão de ampliação de recursos para a manutenção e desenvolvimento do ensino na qual se inserem a valorização dos trabalhadores da educação. Além do texto constitucional e da LDB é inegável o papel exercido pela criação dos fundos para valorização do magistério, embora a lei 9.424/96 tenha sido criada no contexto de reforma do Estado onde se priorizava o modelo gerencial da gestão pública e a minimização de “gastos”, como já descrito neste trabalho.

A política de subvinculação de recursos para a educação inaugurada com a aprovação de fundos pode ser entendida como fator importante na construção do Piso Nacional e também da ampliação da jornada de planejamento. Entretanto o FUNDEF não resolveu todos os problemas da educação uma vez que aumentando o investimento através do custo/aluno na verdade aumentou a demanda por matrículas o que teve como consequência uma corrida dos municípios pelas matrículas de alunos que outrora estavam na rede estadual e, somando se a isso observa se que se tratou de uma política focalizada, ou seja, o ensino médio, o Ensino de Jovens e Adultos e a pré-escola ficaram de fora da abrangência desta proposta. Em muitas situações os alunos da ultima etapa da pré-escola eram matriculados no ensino fundamental, como forma de obtenção de recursos por parte dos municípios. Jesus (2011) ao criticar esses efeitos negativos da política do FUNDEF afirma o seguinte:

(...) podemos considerar que a criança é obrigada a ir à escola, ou seja, não se tratava de um direito à educação constitucionalmente assegurado, mas a visão de ampliar e obter os recursos para os municípios. Em outras palavras, é como se a educação e os educandos fossem transformados em objeto de barganha, matrículas se transformam em fonte de recursos, por outro lado, a qualidade social e o sentido de direito a educação se perdem na lógica da mercantilização da educação pública. (JESUS, 2011, p. 136).

Feitas estas considerações é importante notar que a promulgação dos fundos teve papel de destaque na equalização das desigualdades educacionais, pois coube aos estados aplicar os percentuais legais mínimos sendo que se ampliou o papel da sociedade civil como agente fiscalizadora dos investimentos através dos conselhos

municipais²⁶ e estaduais. Há um avanço neste quesito, porque apesar de ser previsto na Constituição Federal de 88 a vinculação de percentuais mínimos, não havia um controle tão específico como agora sobre a destinação dos recursos. À união coube a função normativa e supletiva àqueles entes federados que não conseguirem atingir o valor mínimo nacionalmente estipulado por aluno. Dessa maneira houve uma descentralização na administração das políticas educacionais ao mesmo tempo em que é possível se falar em certa desconcentração, pois o governo federal continuou atuando como ente regulador e normatizador mesmo nos estados e municípios.

As mudanças políticas ocorridas nos anos 2000 foram promissoras, pois representaram a esperança da construção de um modelo de financiamento da educação mais abrangente que o FUNDEF:

Nesse sentido, a experiência histórica acumulada, a participação dos setores organizados da sociedade, os estudos, as pesquisas e a perspectiva de mudanças na organização política do Brasil, com as eleições de 2002, sinalizavam para as possibilidades de construção de um novo modelo ou um aperfeiçoamento do modelo existente de financiamento que, de fato, contemplasse toda a educação básica e contribuísse para a efetivação de uma educação de qualidade social. A vitória nas eleições presidenciais de 2002 de Luís Ignácio Lula da Silva para diversos setores da sociedade brasileira foi entendida como uma real possibilidade de organização de um fundo constitucional que, de forma efetiva e, definido como política de Estado, atendessem às necessidades da educação básica. (JESUS, 2011, p. 172).

Para se atingir a ampliação do tempo destinado para planejamento de aulas é necessário levar em consideração que haveria o aumento da contratação de professores e isso conseqüentemente implica em maiores investimentos na educação. Desta maneira convém lembrar que a reconfiguração da política de fundos possui relação direta com os questionamentos do movimento sindical por melhores condições de trabalho, além é claro, da evidente discrepância em se focalizar apenas uma etapa da educação com investimentos deixando boa parte do ensino básico sem ser contemplado.

4.3 - A ampliação da hora-atividade: da reformulação do FUNDEF à proposição do Piso Salarial Profissional Nacional

Em 19 de dezembro de 2006 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 53 dando nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e criando os mecanismos normativos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica. Alterações importantes figuram a nova redação do artigo 206 da Constituição

²⁶ Os Conselhos de Acompanhamento e Controle Social – CACS – foram criados com o intuito de fiscalizar a aplicação dos recursos da educação. O real funcionamento destes conselhos merece uma longa discussão, porém o fato dos mesmos serem estipulados em lei sinaliza a necessidade de participação da sociedade civil na gestão dos recursos públicos.

Federal em seu inciso VIII “(...) piso salarial profissional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal” e artigo 60 inciso XII onde passa a constar “(...) proporção não inferior a 60% (sessenta por cento) de cada Fundo referido no inciso I do caput deste artigo será destinada ao pagamento dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício.” (BRASIL, 2006). A Emenda Constitucional nº 53 foi regulamentada pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007 que criou efetivamente o FUNDEB (BRASIL, 2007).

Essa lei federal tem como objetivo, além dos já pressupostos pelo FUNDEF de equalização social do ensino reduzindo desigualdades, ampliar a margem de recursos para o financiamento do ensino e expandir sua abrangência para toda a educação básica. Desta maneira é importante afirmar que a construção do Piso Salarial Profissional Nacional consolidada na Lei 11.738 de 16 de julho de 2008, mantém certa relação com a lei do FUNDEB uma vez que o reajuste anual do piso possui como critério valor estipulado pelo custo anual por aluno conforme previsto no artigo 15 da referida lei.

A promulgação da Lei do PSPN é uma conquista histórica da classe trabalhadora da educação, pois estabelece o valor mínimo a ser pago por qualquer ente federado aos seus professores. Isso é importante ao se pensar que embora a lei do FUNDEB pressupusesse a redução das desigualdades no que tange à qualidade do ensino o piso salarial cria condições para acabar com as assimetrias remuneratórias conforme consta o § 1º do artigo 2º:

O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (BRASIL, 2008, s/p).

A criação do PSPN representa a condensação histórica das lutas sindicais por uma remuneração minimamente digna que pudesse fazer da carreira docente uma profissão mais atraente, com boas condições desde sua fase inicial. Como já elencado neste texto esse esforço por uma educação de qualidade e maior valorização profissional dos docentes remonta ao início do século XIX.

Os §1º e 4º do artigo 2º, os *caputs* II e III do artigo 3º bem como o artigo 8º da lei do piso provocaram um sério conflito entre o governador André Puccinelli (juntamente com governadores de outros quatro estados) e os trabalhadores em educação ao afirmar respectivamente que:

§ 1º O piso salarial profissional nacional é o valor abaixo do qual a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios não poderão

fixar o vencimento inicial das Carreiras do magistério público da educação básica, para a jornada de, no máximo, 40 (quarenta) horas semanais. (...) §4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos. (...) At. 3º (...) II. a partir de 1º de janeiro de 2009, acréscimo de 2/3 (dois terços) da diferença entre o valor referido no art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, e o vencimento inicial da Carreira vigente; III . a integralização do valor de que trata o art. 2º desta Lei, atualizado na forma do art. 5º desta Lei, dar-se-á a partir de 1º de janeiro de 2010, com o acréscimo da diferença remanescente. (...) Art. 8º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2008, s/p).

O posicionamento dos governadores ao interpretar a lei do piso como inconstitucional ilustra o quão difícil é para a sociedade civil a conquista de um direito uma vez que quando certa norma consegue ser aprovada pelo congresso e pelo executivo, ou seja, pela maioria, é questionada sua legitimidade seja parcial ou total pelas “minorias” que não conseguiram forças políticas para derrubá-la em um primeiro momento no parlamento.

No dia 29 de outubro de 2008 os governadores do Mato Grosso do Sul, Paraná, Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Ceará²⁷ entraram com uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI nº 4167 – 3/600) onde questionavam a validade constitucional da lei do piso se opondo ao cumprimento imediato da mesma. Como fundamentação deste posicionamento o texto impetrado na Suprema Corte utiliza o seguinte argumento:

Acredita-se, no entanto, que a lei 11.738, de 16 de julho de 2008, editada com o propósito de regulamentar, conforme informado em sua ementa, o mencionado piso salarial, **extrapolou**. Realmente, pois além de fixar um piso salarial, dispôs sobre jornada de trabalho de servidores estaduais e municipais e impôs aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios regras desproporcionais, por implicarem despesas exageradas e sem amparo orçamentário. (...) Portanto, o embate que se trava aqui não diz com a ideia de base – o piso salarial nacional –, presente no texto legal, mas entorno de algumas circunstâncias que dele decorrem na forma como foram postas pela Lei 11.738/08 e que implicam a extensão inconstitucional da competência extraordinária para a sua fixação e, particularmente, afetam aspectos peculiares à gestão dos interesses locais, sem destoar, contudo, do apoio incondicional às políticas públicas de gestão qualificadora da educação. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2008, p. 02-03).

A partir deste momento a CNTE através de sua estrutura midiática, especialmente através de seu portal virtual, passou a mostrar exaustivamente os gestores que se opunham ao cumprimento da lei do piso e a classificá-los como inimigos da

27 André Puccinelli - PMDB, Roberto Requião - PMDB, Luiz Henrique da Silveira - PMDB, Yeda Rorato Crusius - PSDB e Cid Ferreira Gomes - PSB.

educação. Essa atitude foi seguida pelos sindicatos dos estados afetados e, no caso de Mato Grosso do Sul a FETEMS fez uma extensa campanha publicitária, através das redes sociais e de seus sites, incluindo os prefeitos que não cumpriam o piso.

Caso a lei do piso fosse aplicada haveria impacto positivo e imediato do ponto de vista trabalhista por três razões principais: primeiro porque muitos municípios pagavam valores muito aquém dos 950 reais estipulados inicialmente; segundo porque haveria a ampliação do tempo para que os professores preparassem melhor seu trabalho e por fim, em terceiro lugar porque a ampliação da jornada de planejamento abriria consequentemente mais vagas para serem preenchidas, criando mais empregos, pois em 2008 os professores tinham que ficar $\frac{3}{4}$ do tempo em atividade de sala com os alunos (conforme o estatuto vigente) e a partir de então passariam a ficar apenas $\frac{2}{3}$ da jornada.

Mesmo depois de prolongada discussão entre o movimento sindical e os governos no sentido de tentarem um acordo evitando o moroso processo judicial que poderia percorrer anos foi se percebendo que não havia muitas esperanças resultando como ultimo recurso as paralisações. Tentou se de diversas formas que o governador (que liderava os demais neste processo) manifestasse seu desinteresse pela ADI para que a mesma não prosseguisse.

Entretanto no dia 07 de abril de 2011 o Supremo Tribunal Federal julgou improcedente a ADI 4167 considerando constitucional a lei do PSPN o que exigia seu pleno cumprimento. No entanto ficou pendente a decisão sobre a jornada de trabalho o que veio a ser pacificado somente no dia 27 de abril com a decisão do ministro Cesar Peluso (presidente do tribunal, que estava ausente no primeiro julgamento) sobre a constitucionalidade deste item²⁸.

Após esta vitória para os professores, no dia 25 de outubro de 2012 é publicada a Lei Complementar nº 165 que altera e revoga alguns pontos do Estatuto do Magistério (Lei Complementar 087/2000) dentre os quais a proporção de hora-atividade a serem cumpridas nas escolas da rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul. A esse respeito à nova redação da citada norma diz o seguinte:

Art. 24. § 1º As horas-atividades da função docente, a partir de janeiro de 2014, corresponderão a 1/3 da carga horária e serão usufruídas integralmente. § 2º A distribuição das horas atividades de que trata o § 1º deste artigo será estabelecida por ato da Secretaria de Estado de Educação. § 3º O diferencial decorrente da aplicação da jornada de

28 Cf. constam nas diversas decisões sobre a matéria no sítio <http://www.stf.jus.br/portal/processo/verProcessoAndamento.asp?incidente=2645108> acessado em 20/04/2015.

planejamento (hora-atividade), de 1/4 para 1/3, será aplicado aos professores em efetivo exercício em sala de aula, a contar de fevereiro a dezembro de 2013, mediante indenização que será efetuada a contar de janeiro de 2015, em no máximo 11 parcelas, dispensado qualquer requerimento. (MATO GROSSO DO SUL, 2012, s/p).

Observa-se que após a longa demora e resistência em reconhecer e aplicar a lei do piso em sua integralidade, ao menos no que se refere à jornada de planejamento seu efetivo cumprimento só ocorreu a partir de 2014 sendo que os anos que se passaram foram considerados retroativamente apenas a partir de 2013 (vale lembrar que a decisão do STF sobre a constitucionalidade fora dada em 2012).

De qualquer forma a aplicação de 1/3 da jornada para atividades extraclasse é uma conquista importante para a categoria, pois reduz o número de trabalhos a serem feitos em casa por parte dos profissionais. A organização do tempo de planejamento foi normatizada pela Resolução/SED nº 2.799, de 08 de novembro de 2013 onde foram estabelecidos os critérios que regulamentam o tempo em que os professores cumpririam na unidade de ensino e em local de livre escolha.

Na prática houve uma expansão do tempo de planejamento a ser cumprido na unidade escolar se comparado com o tempo que era previsto no estatuto do magistério vigente até então. A ideia é que os professores possam concentrar suas atividades de planejamento na própria escola para que haja certa troca de experiências, certa complementaridade entre os colegas na execução de suas tarefas uma vez que em vários momentos haverá diversos educadores planejando concomitantemente. O fato de o planejamento ocorrer majoritariamente na escola é também uma forma de se assegurar o seu efetivo cumprimento tratando-se também de um mecanismo de gestão.

O quadro abaixo ilustra as principais diferenças entre a 087/2000 e a ampliação da hora-atividade de acordo com o disposto na Resolução/SED nº 2.799:

Lei Complementar nº 087 de 31 de janeiro de 2000	Resolução/SED nº 2.799 de 08 de novembro de 2013
Art. 23. Os Profissionais da Educação Básica no exercício das funções ficarão sujeitos a uma das seguintes cargas horárias: I - Docência: a) a integral,	Art. 1º Os profissionais da educação básica, no exercício da docência nas unidades escolares da Rede Estadual de Ensino de

<p>correspondente a 40 (quarenta) horas semanais, sendo 30 (trinta) horas em sala de aula e 10 (dez) horas-atividades; b) a mínima, correspondente a 20 (vinte) horas semanais, sendo 15 (quinze) horas em sala de aula e 5 (cinco) horas-atividades. II - Coordenação Pedagógica, Direção Escolar e Assessoramento Escolar, 40 (quarenta) horas semanais; III - Apoio Técnico Operacional, 40 (quarenta) horas semanais. Art. 24. As horas-atividades da função docente serão assim distribuídas: I - Para jornada de 40 (quarenta) horas semanais: a) 6 (seis) horas na unidade escolar; b) 4 (quatro) horas em local de livre escolha pelo docente. II - Para jornada de 20 (vinte) horas semanais: a) 3 (três) horas na unidade escolar; b) 2 (duas) horas em local de livre escolha pelo docente.</p>	<p>Mato Grosso do Sul, passarão a cumprir, a partir de janeiro de 2014, as cargas horárias semanais, conforme o determinado nesta Resolução. At. 2º A duração da hora-aula e da hora-atividade a ser cumprida pelo docente será de 50 (cinquenta) minutos, independente da etapa ou modalidade de ensino da Educação Básica em exercício. Art. 3º Os Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência, ficam sujeitos a uma das seguintes cargas horárias semanais: I – a parcial, de 20 horas, correspondente a 24 (vinte e quatro) horas-aula, sendo 16 (dezesesseis) em sala de aula e 8 (oito) de atividades; II- a integral, de 40 (quarenta) horas, correspondente a 48 (quarenta e oito) horas-aula, sendo 32 (trinta e duas) em sala de aula e 16 (dezesesseis) de atividades. (...)</p> <p>Art. 5º As cargas horárias destinadas às horas-atividade previstas no art. 3º desta Resolução, serão cumpridas da seguinte maneira: I – para o quantitativo de 8 (oito) horas-aula semanais:</p> <p>a) 5 (cinco) horas-aula na unidade escolar;</p> <p>b) 3 (três) horas-aula em local de livre escolha. II – para o quantitativo de 16 (dezesesseis) horas-aula:</p> <p>a) 10 (dez) horas-aula na unidade escolar;</p> <p>b) 6 (seis) horas-aula em local de livre escolha.</p>
--	--

Fonte: Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul

Após décadas de discussão sobre um tempo maior para o planejamento de aulas pode se concluir que a lei do piso trouxe um progresso neste aspecto ao estipular o tempo mínimo ideal para que haja uma ação planejada e coordenada da atividade docente. Entretanto é necessário refletir que a lei nacional determina 1/3 como tempo “mínimo” podendo, a critério de cada rede de ensino, estender esse tempo. Observa-se que isso não aconteceu em Mato Grosso do Sul, pois contrariando anseios da sociedade desde a elaboração do 1º Plano Estadual de Educação que entre seus objetivos e metas projetava a ampliação da hora-atividade para 50% da jornada até 2010, o governo

estadual sequer quis cumprir a norma geral preferindo o meio judicial como forma de protelar a execução da lei (MATO GROSSO DO SUL, 2003).

É importante notar que a mobilização docente através do sindicalismo, ora com enfrentamentos ora com negociações, contribuiu decisivamente para as reivindicações salariais e a construção de planos de carreira que contribuam com um trabalho mais digno e com melhores condições de repensar as próprias praticas, ou seja, de forma que a rotina do ofício de ensinar possa ser menos alienante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender a luta pela hora-atividade é importante ter olhado para o processo de profissionalização docente, suas transformações em todos os aspectos e de forma especial no que se refere à organização de classe. As análises feitas no início deste trabalho, mesmo que de forma pontual, explicitam que além das condições remuneratórias a atividade docente precisa ser valorizada no aspecto organizativo de seu trabalho especialmente na categoria tempo.

Sendo assim, conhecer a história dos trabalhadores em educação é indispensável para pensar como a educação pública em Mato Grosso do Sul foi elaborada e de que forma o sindicalismo interagiu/conflitou com os interesses dominantes, quais as resistências e protagonismos na consolidação das políticas públicas que afetam os professores de hoje. A FEPROSUL/FETEMS foi salutar na mobilização da categoria docente desde a elaboração dos primeiros planos de carreira até as disputas mais recentes pela consolidação e cumprimento do piso salarial no estado.

A conquista de direitos trabalhistas é resultado de um processo dialético, de lutas e resistências e a conscientização dos educadores é indispensável, pois a cooperação coletiva se torna mais fácil quando há certa politização do trabalhador. A inclusão dos servidores administrativos como profissionais da educação fortaleceu a categoria pelo ideal de valorização da educação como um todo.

É importante frisar que os trabalhadores precisam estar sempre vigilantes, pois as conquistas do presente podem ser dissolvidas no futuro de acordo com a representação e/ou conveniência de quem estiver no poder. Um exemplo disso foi a investida (entre as já elencadas neste trabalho) que o governador André Puccinelli deu (junto com outros governadores²⁹) ao impetrar novamente no STF uma ADI de nº 4.848 em 04 de setembro de 2012 onde questionavam a constitucionalidade do critério de reajuste do piso salarial em conformidade com o custo-aluno-anual como previsto no FUNDEB e reafirmado no artigo 5º da lei do PSPN. No argumento que sustentava a ação desta vez encontra-se:

(...) os requerentes afirmam que a adoção do índice estabelecido pela União implicará a ruína financeira dos Estados e dos Municípios. Ante o exposto, pede-se a concessão de medida liminar para suspender a exigibilidade do texto impugnado e, no mérito, a declaração de sua inconstitucionalidade. Subsidiariamente, pede-se que se dê interpretação conforme ao texto para limitar sua aplicação à União. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012, p. 02).

29 Participaram desta vez os governadores de Mato Grosso do Sul, Goiás, Piauí, Rio Grande do Sul, Roraima e Santa Catarina.

Mais uma vez o poder judiciário teve que intervir em favor da garantia dos direitos dos trabalhadores e da segurança jurídica contra a pretensão conservadora dos gestores públicos que incansavelmente insistem não reconhecer a importância da evolução salarial como requisito de valorização profissional. Em resposta a esse pedido liminar o ministro relator Joaquim Barbosa julgou improcedente e ao analisar esta ADI 4.848 à luz da outra ADI já julgada constitucional em 2011 (4167/2011) publicou em seu parecer do dia 13 de novembro de 2012 a seguinte reflexão:

Já naquela oportunidade os requerentes poderiam ter arguido a inconstitucionalidade do mecanismo de reajuste do piso nacional dos professores da educação básica. Porém, não o fizeram. Essa omissão sugere a pouca importância do questionamento ou a pouca ou nenhuma densidade dos argumentos em prol da incompatibilidade constitucional do texto impugnado, de forma a afastar o *periculum in mora*. Ademais, como a Lei 11.738/2008 prevê que a União está obrigada a complementar os recursos locais para atendimento do novo padrão de vencimentos, toda e qualquer alegação de risco pressuporia prova de que o Governo Federal estaria a colocar obstáculos indevidos à legítima pretensão dos entes federados a receber o auxílio proveniente dos tributos pagos pelos contribuintes de toda a Federação. Sem a prova de hipotéticos embaraços por parte da União, a pretensão dos requerentes equivale à supressão prematura dos estágios administrativo e político previstos pelo próprio ordenamento jurídico para correção dos *deficits* apontados. Noutro dizer, há a judicialização litigiosa precoce da questão. Por outro lado, e novamente reservando-me o direito de analisar com maior profundidade os argumentos apresentados, também falta densa probabilidade às teses arregimentadas pelos requerentes. Inicialmente, observo que esta Suprema Corte já firmou precedentes no sentido da compatibilidade constitucional da definição do **método de cálculo** de índices de correção monetária por atos infraordinários (RE 582.461-RG, rel. min. Gilmar Mendes, Pleno, *DJe* de 18.08.2011). Em relação à competência do Chefe do Executivo para propor dispêndios, e do Legislativo para os autorizar, é necessário distinguir os gastos **obrigatórios** dos gastos **discricionários**, típicos das decisões políticas. Em nenhum ponto a Constituição de 1988 autoriza os entes federados a deixar de prever em suas leis orçamentárias gastos obrigatórios, determinados pelo próprio Sistema Jurídico pátrio (e.g., art. 100, § 5º da Constituição). E, conforme decidiu esta Suprema Corte, é obrigatório o respeito ao piso nacional dos professores pelos estados-membros, pelo Distrito Federal e pelos municípios que compõem esta Federação (ADI 4.167). Por fim, quanto à vedada vinculação do reajuste da remuneração, o perfeito entendimento sobre a matéria depende de instrução mais ampla e profunda. Neste momento de exame inicial, próprio das medidas de urgência, parece relevante o **risco inverso** posto pela pretensão dos requerentes. Se não houver a obrigatoriedade de revisão periódica dos valores, a função do piso nacional poderia ser artificialmente comprometida pela simples omissão dos entes federados. Essa perda continuada de valor forçaria o Congresso Nacional a intervir periodicamente para reequilibrar as expectativas. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012, p. 4-5).

Observa-se que na verdade caso o critério de reajuste fosse declarado inconstitucional a própria lei do PSPN estaria correndo risco de se descaracterizar uma vez que a ideia primordial é que haja aumento na remuneração que seja compatível com o conceito de “valorização”. Isso conforme assegurado no FUNDEB possui critério técnico, não ficando à revelia de interesses políticos, onde se poderiam alegar falta de recursos, impacto financeiros, ou seja, haveria um artificialismo facilitado.

Após toda esta emblemática discussão sobre as interpretações e resistências em torno da lei do piso, destaca-se aqui os paradoxos nas posições dos governos, fato que corrobora com a importância da organização dos trabalhadores e de sua percepção política. O mesmo governo que se opunha às conquistas da hora-atividade e do piso adota uma nova e surpreendente postura a partir de 2013 ao aprovar uma lei que, num primeiro momento, vai de encontro com as expectativas dos educadores.

O fato do estabelecimento remuneratório mínimo, presente na lei do PSPN, se relacionar à jornada de “no máximo” 40 horas deixa uma brecha interessante para as pautas reivindicatórias: é possível ampliar a luta objetivando o piso por uma jornada de 20 horas afinal a jornada de 40 horas não é tão comum mais na rede estadual de Mato Grosso do Sul. Os concursos públicos dos últimos quinze anos são todos de 20 horas.

Dessa maneira passam a ocorrer vários diálogos entre a FETEMS e equipes do governo. Nesta conjuntura André Puccinelli sinaliza no final de 2013 que é favorável à aplicação do piso pela jornada de 20 horas o que representou naquele contexto uma vitória para a categoria, pois o estado seria o primeiro a receber o piso com esta característica.

Em 19 de dezembro de 2013 é aprovada a Lei nº 4.464³⁰ onde foi estabelecido que a partir de 2015 fosse incorporado no vencimento 25% anuais sendo que em 2018 integralizaria os 100% equiparando o piso salarial do estado ao nacional, porém pela jornada mínima (MATO GROSSO DO SUL, 2013).

Procura-se entender essa atitude do governador dentro de uma lógica de disputa política por legitimidade de um grupo de interesses. André Puccinelli - PMDB foi prefeito de Campo Grande por dois mandatos consecutivos (1997-2000 e 2001-2004) antes de chegar ao governo estadual sendo sucedido na prefeitura por seu correligionário de partido Nelsinho Trad. A capital do estado possui uma proporção significativa³¹ de todo o eleitorado sul-mato-grossense razão pela qual boa parte dos ex-

30 Publicada na página 03 do Diário Oficial nº 8.581 de 20 de dezembro de 2013.

31 Segundo o IBGE de 2010 o estado possuía 2.449.024 habitantes enquanto que Campo Grande possuía 786.797 representando 32% de toda a população. Cf. sitio <http://www.ibge.gov.br/home/>.

governadores foram prefeitos daquela cidade. A iminência de um ano eleitoral colocava no centro desta disputa o desafio pela sucessão estadual e ter os profissionais da educação satisfeitos (que representam a maior categoria dos servidores públicos estaduais) é uma posição oportuna. Esse raciocínio fundamenta-se no fato de o governo não aplicar esta lei já em 2014 deixando para o próximo gestor (2015) e fazendo favor com o “chapéu alheio”.³²

Enfim cabe neste momento também pensar sobre as limitações encontradas na política remuneratória como o PSPN sem que haja certa reflexão sobre o sistema jurídico e tributário geral. Nos últimos anos houve um aumento da receita sem, todavia incidir em aumento de recursos para a educação, pois a vinculação tem como princípio percentuais de impostos e não contabiliza verbas oriundas de contribuições sociais (JESUS, 2011). Isso pode sugerir um subterfúgio para que gestores públicos mascarem a realidade dando ênfase a determinado modelo de arrecadação o que indiretamente desvaloriza a educação, pois o quantitativo de alunos nas redes de ensino não tem diminuído.

Outro ponto que requer uma seria análise e que é passível de integrar as pautas sindicais é a limitação jurídica que a expansão da valorização salarial dos profissionais da educação pode encontrar. A Lei Complementar nº 101 de 04 de maio de 2000 (Lei de Responsabilidade Fiscal) estabelece os gastos máximos com folha de pagamento de pessoal para cada ente da federação sendo consecutivamente o teto de 50% para a União e 60% para estados e municípios conforme o artigo 19 e incisos I, II e III (BRASIL, 2000). O descumprimento desta norma implica em crime de responsabilidade do gestor. Ao exceder os gastos máximos estipulados em lei os planos de cargos e carreiras são afetados diretamente. O parágrafo único do artigo 22 encontra se com a seguinte redação:

Parágrafo único. Se a despesa total com pessoal exceder a 95% (noventa e cinco por cento) do limite, são vedados ao Poder ou órgão referido no art. 20 que houver incorrido no excesso: I - concessão de vantagem, aumento, reajuste ou adequação de remuneração a qualquer título, salvo os derivados de sentença judicial ou de determinação legal ou contratual, ressalvada a revisão prevista no inciso X do art. 37 da Constituição; II - criação de cargo, emprego ou função; III - alteração de estrutura de carreira que implique aumento de despesa (...). (BRASIL, 2000).

Acesso em 14/04/2015.

³² Há uma mudança nos rumos da política sendo eleito governador em 2014 o pecuarista Reinaldo Azambuja-PSDB. O cumprimento da lei 4.464/2013 é imediatamente rechaçado pelo novo governo alegando falta de recursos.

A forma de reajuste do PSPN segundo o critério do custo/aluno/ano estipulado no FUNDEB possibilitou reajustes significativamente acima da inflação o que em certo momento esbarrará na Lei de Responsabilidade Fiscal. A aprovação da Lei 4.464/2013 determinado o piso pela jornada mínima em Mato Grosso do Sul, por exemplo, deixa claro que “Art. 2º A correção e o reajuste anuais concedidos ao pessoal do magistério público de que trata o art. 1º desta Lei serão aplicados desde que satisfeitas as exigências da Lei de Responsabilidade Fiscal e o limite de gastos com pessoal.”

Dessa maneira é possível que as reformulações das carreiras sofram achatamentos caso não haja uma proposta de desvinculação da educação das limitações orçamentárias impostas pela legislação federal. São necessários estudos que viabilizem medidas alternativas de obtenção de recursos se for o caso, e que a educação não seja vista como um “peso” a mais para o orçamento como historicamente tem ocorrido.

O real impacto financeiro para o Estado e as vantagens em termos remuneratórios e trabalhistas para os professores, após a aplicação da lei do PSPN precisa ser olhado sob o prisma da construção dos novos planos de cargos e carreiras. Levanta-se como hipótese a tendência do achatamento das carreiras bem como da preferência pela contratação à realização de concursos públicos (uma vez que o Estado isentar-se-ia de ônus com custos de promoções, ascensões funcionais, gratificações etc.). Essa abordagem depende da análise comparativa dos vencimentos da categoria nas últimas décadas, da reformulação dos planos de carreira, da maneira como era antes e de como passou a ser após o PSPN. Como não faz parte do foco deste trabalho (pois o tornaria muito extenso e exigiria análises quantitativas) essa reflexão é pertinente para futuras pesquisas no campo da sociologia do trabalho e da educação.

Conclui se esta dissertação com a confirmação de diversas hipóteses levantadas inicialmente. No entanto julga se interessante relatar a relevância de duas teses fundamentadas na coleta e problematização dos dados: primeiramente que não é possível desvincular o aumento de tempo para planejamento de aulas por parte dos professores da compreensão do complexo jogo de interesses que conflitam na elaboração de um orçamento mínimo a ser gasto com a manutenção e o desenvolvimento do ensino. Isso ficou bem evidente ao estudar os documentos oficiais, a elaboração das políticas educacionais e a priorização de determinada política econômica; em segundo lugar é importante deixar claro que a histórica organização da categoria docente descrita por Lugli & Vicentini (2009), o dinamismo e caracterização do trabalho dos professores presente em Lessard & Tardif (2013) são elementos

fundamentais ao se falar na mobilização sindical pelo piso salarial (MONLEVADE, 2000) e nos conflitos (FERRAZ; GOUVEIA, 2012) pela elaboração das políticas públicas de educação. Desta maneira a consolidação de 1/3 da jornada para planejamento em Mato Grosso do Sul está inserido em um conjunto de fatores de disputa entre o Estado e da Sociedade Civil. A luta não para e a consolidação da educação como direito social está nas mãos de cada pessoa que acredita em um futuro melhor, mais justo e solidário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Fernando de et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**. In: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.188–204, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

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

BOITO JÚNIOR, Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. Ed. Xamã: São Paulo – SP, 1999.

BRASIL. **Constituição da Política do Império do Brasil (de 25 de março de 1824)**.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**.

_____. **Decreto n.º 21.241 – de 04 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Senado Federal.

_____. **Decreto n.º 19.890 de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. **Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931**. Dispõe sobre a organização do ensino secundário.

_____. **Decreto n.º 21.241 – de 04 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências.

_____. **Decreto n.º 407, de 17 de maio de 1890**. Approva o regulamento para a Escola Normal da Capital Federal.

_____. **Decreto n.º 981, de 08 de Novembro de 1890**. Approva o Regulamento da Instrução Primaria e Secundaria do Districto Federal.

_____. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

_____. **Lei Complementar n.º 101, de 04 de maio de 2000**. Estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências.

_____. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

_____. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

_____. **Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008.** Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

_____. **Lei nº 16, de 12 de Agosto de 1834.** Faz algumas alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832.

_____. **Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.** Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências.

_____. **Resolução nº 3, de 8 de outubro de 1997.** Fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

CASASSUS, Juan. **A reforma educacional na América Latina no contexto de globalização.** In: *Cadernos de Pesquisa*. Disponível em: <www.scielo.br>.

Acesso: 13/04/2015.

CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**. In.: Crítica y emancipación: Revista latinoamericana de Ciencias Sociales nº 01 junho de 2008, CLACSO, Buenos Aires -2008 paginas 53-76. Disponível em <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso: 12/03/2014.

ELIAS, Norbert. **Sobre o Tempo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 1998.
 ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **Manifesto do Partido Comunista**.
 Petrópolis: Vozes, 1989.

FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990**. In.: RBPAAE – v.24, n.3, p. 517-533, set./dez. 2008.

_____. **Gestão da educação básica em Mato Grosso do Sul nos anos 1990**.
 In: RBPAAE v. 24, p. 517-533, 2008.

_____. **Recentes regulações na gestão da educação básica brasileira: entre o Estado e o Mercado**.

FERRAZ, Marcos Alexandre; GINDIN, Júlian. **Sindicalismo docente no governo Lula: desafios de protagonismo e fragmentação**. In. *O sindicalismo na Era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte – MG: Fino Traço, 2014, p. 283-304.

FERRAZ, Marcos; BRIDI, Maria Aparecida. **Olhares sindicais sobre o governo Lula: a percepção dos dirigentes sindicais**. In: OLIVEIRA; BRIDI; FERRAZ (Org.). *O sindicalismo na era Lula: paradoxos, perspectivas e olhares*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2014.

FETEMS. **Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul**. Atas dos Conselhos de Presidentes: 1981 - 1987.

_____. **Federação dos Trabalhadores em Educação de Mato Grosso do Sul**. Atas de Assembleias Gerais: 1981-1987.

FONSECA, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o pragmatismo econômico e a responsabilidade social**. *Cadernos Cedes*, Campinas, vol. 29, n. 78, mai/ago, 2009, p. 153-177.

FONSECA, Thais Nivia de Lima. **Iluminismo e Reforma: civilidade, educação**

moral e práticas culturais dos professores régios. In: *Temas Setecentistas*. Universidade Federal de Minas Gerais. Pesquisa de Pós-doutorado financiado pela FAPEMIG e CAPES, 2011.

FONSECA, Thais Nivia de Lima e. **Educação moral e práticas culturais dos professores régios.** In.: *Temas Setecentistas*, FAPEMIG/UFMG, p. 319-336. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 131-147, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GOMES, Angela de Castro. **Ideologia e trabalho no Estado Novo.** In: PANDOLFI (Org.) *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: FGV, 1999, p. 53-72.

GOMES, Fabio Guedes. **Conflito social e welfare state: Estado e desenvolvimento social no Brasil.** In: *I Seminário de Administração Política: A administração política do nacional-desenvolvimentismo brasileiro: 1930/1979*, realizado na Escola de Administração da Universidade Federal da Bahia, em abr./maio 2005.

GOUVEIA, Andréa Barbosa; FERRAZ, Marcos Alexandre. **Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios.** Curitiba: Appris, 2012.

_____. **Política Educativa e sindicalismo docente: as disputas ao redor do Piso Salarial Profissional Nacional no Brasil.** In: *Educar em Revista*. P. 111-129, 2013. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/er/n48/n48a08>>. Acesso: 11/04/2015.

JESUS, Wellington Ferreira de. **A política de fundos constitucionais no contexto da educação básica no Brasil: origens, contradições e perspectivas.** (Tese de Doutorado) Universidade Federal de Goiás, 2011.

JOANA. Depoimento concedido em 04 de outubro de 2014 na sede da FETEMS. Entrevistador: Daniel Stockmann.

JOÃO. Entrevista concedida na sede da FETEMS no dia 30 de janeiro de 2015. Entrevistador: Daniel Stockmann.

JORNAL CORREIO DO ESTADO. **Publicação de 03 de janeiro de 1979, p. 05.** Campo Grande, Mato Grosso do Sul.

JORNAL O PROGRESSO. **Publicação de 02 de janeiro de 1999, página 01.** Dourados, Mato Grosso do Sul.

JOSÉ. Depoimento concedido na sua residência em 13 de outubro de 2014.
Entrevistador: Daniel Stockmann.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.3, p. 465-476, setembro/dezembro de 2006.

MATO GROSSO DO SUL. **Constituição do Estado de Mato Grosso do Sul.** Campo Grande – MS: 05 de outubro de 1989.

_____. **Decreto nº 5.868, de 17 de abril de 1991.** Dispõe sobre a estrutura básica das Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino e dá outras providências.

_____. **Decreto-lei nº 102, de 06 de junho de 1979.** Dispõe sobre o Plano de Carreira do Magistério e dá outras providencias.

_____. **Decreto-lei nº 33, de 01 de janeiro de 1979.** Estabelece diretrizes para o Plano de Classificação de Cargos e Empregos do Pessoal Civil do Poder Executivo e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 087, de 31 de janeiro de 2000.** Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul e dá outras providencias.

_____. **Lei Complementar nº 165, de 25 de outubro de 2012.** Acrescenta, altera e revoga dispositivos da Lei Complementar nº 87, 31 de janeiro de 2000, que Dispõe sobre o Estatuto dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências.

_____. **Lei Complementar nº 35, de 12 de janeiro de 1988.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providencias.

_____. **Lei Complementar nº04, de 12 de janeiro de 1981.** Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Estadual de Mato Grosso do Sul e dá outras providencias.

_____. **Lei nº 2.791, de 30 de dezembro de 2003.** Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul e dá outras providências.

_____. **Lei nº 4.464, de 19 de dezembro de 2013.** Dispõe sobre a política salarial para os profissionais do magistério publico da Educação Básica do Poder Executivo Estadual, na forma que menciona, e dá outras providências.

_____. **Resolução/SED nº 2.799, de 08 de novembro de 2013.** Dispõe sobre os quantitativos de horas-aula e de horas-atividade a serem cumpridas pelos Profissionais da Educação Básica, no exercício da docência nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e dá outras

providências.

MATO GROSSO. **LEI COMPLEMENTAR Nº 50, DE 1º DE OUTUBRO DE 1998 - D.O. 1º.10.98.** Dispõe sobre a Carreira dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso.

MENDONÇA, Ana Waleska (Org.). **A História da Profissão Docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos.** Sísifo: Revista de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa nº 11, janeiro – abril de 2010.

MIGUEL, Juliana Danielly de Rezende. **Educação e sindicalismo: a FETEMS e a luta pela valorização do magistério no estado de Mato Grosso do Sul (1980-2010).** Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2012. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS, p. 175.

MOGARRO, Maria João; MARTÍNEZ, Silvia Alicia. **Normalistas e meninas de asilo: origens sociais e percursos de vida no século XIX EM Portugal e no Brasil.** In: RAMOS; MENDONÇA (Org.) *A história da profissão docente no Brasil e em Portugal: aproximações e distanciamentos.* Sísifo: revista de ciências da educação. p. 45-52.

MOISÉS. Entrevista concedida em sua residência no dia 13 de janeiro de 2015. Entrevistador: Daniel Stockmann.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. **Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública.** Campinas: Unicamp, 2000. Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP.

NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor.** 2ª Ed. Porto Editora, 1995.

OFFE, Claus. **Problemas Estruturais do Estado Capitalista.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro; 1984.

OLIVEIRA, Roberto Vêras de. **Sindicalismo e democracia no Brasil: atualizações do novo sindicalismo ao sindicato cidadão.** São Paulo: USP, 2002. Tese de Doutorado apresentada ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

_____. **Sindicalismo e democracia no Brasil: do novo sindicalismo ao**

sindicato cidadão. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2011.

PANDOLFI, Dulce (Org.). **Repensando o Estado Novo.** Rio de Janeiro: Ed.FGV, 1999.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **Reforma do Estado para a cidadania.** Editora 34 Ltda: Brasília – DF, 1998.

RAFAHIN, Ludimar. **Sindicato dos Trabalhadores e Poder Judiciário.** In: GOUVEIA; FERRAZ (Org.) *Educação e conflito: luta sindical docente e novos desafios.* p. 133-147. Curitiba: Appris, 2012.

RODRIGUEZ, Margarita Victoria; FERNANDES, Maria Dilnéia Espindola. **Professores e sindicatos: do associativismo corporativo à organização autônoma.** In: Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 48, p. 131-147, abr./jun. 2013. Editora UFPR.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil.** 8ª Ed. Petrópolis: Vozes, 1986.

SANTIAGO-ALMEIDA, Manoel Mourivaldo. **Minidicionário Livre da Língua Portuguesa.** Editora Hedra, São Paulo – SP, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001).** III Congresso Brasileiro de História da Educação, Curitiba – 7 a 10 de novembro de 2004.

SCHUELER, Alessandra Frota de Martinez; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. **Educação escolar na primeira republica: memória, história e perspectivas de pesquisa.** DOSSIÊ: Tempo vol. 13 nº 26, Niterói – RJ, 2009.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167 – 3/600.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso: 21/11/2014.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.167 – 3/600.**

_____. **Medida Cautelar na Ação Direta de Inconstitucionalidade 4.848.** Distrito Federal. Disponível em: <<http://www.stf.jus.br>>. Acesso: 10/05/2015.

_____. **STF considera constitucional piso nacional para professores da rede pública.** Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=176515>>. Data de acesso: 27/02/2014.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TIBÚRCIO, Luís. **Educação e trabalho capitalista: perspectiva histórica e ideias dominantes.** Revista Analise Social, vol. XV 1979 - p. 179-186.

TOALDO, Ciro José. **O Novo Sindicalismo e a mobilização dos professores da rede pública estadual sul-mato-grossense: Avanços e Ruptura (1979/1992).** Dourados: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2003. Dissertação (mestrado) apresentada ao Programa de Mestrado em História da UFMS, 188 p.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos.** Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos Jomtien, Tailândia – 5 a 9 de março de 1990.

VICENTE, Maximiliano Martin. **A crise do Estado de bem-estar social e a globalização: um balanço.** In: VICENTE, MM. **História e comunicação na ordem internacional.** São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 214 p.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **Historia da profissão docente no Brasil: representações em disputa.** São Paulo: Cortez, 2009.