

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE HISTÓRIA
PROGRAMA DE MESTRADO EM HISTÓRIA

PAULO HENRIQUE MUNIZ DE RESENDE

**O Estado e as Políticas Educacionais:
Aplicabilidade e conseqüências para as Escolas Públicas
de Uberlândia
(1996 – 2003)**

UBERLÂNDIA – MG
2003

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PAULO HENRIQUE MUNIZ DE RESENDE

**O Estado e as Políticas Educacionais:
Aplicabilidade e conseqüências para as Escolas
Públicas de Uberlândia
(1996 – 2003)**

Dissertação apresentada pelo aluno Paulo Henrique Muniz de Resende, como pré-requisito para obtenção do título de Mestre em História pelo curso de Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia sob orientação do Professor Dr. Antônio de Almeida.

Área de concentração – Política e Imaginário.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – MG
2003

PAULO HENRIQUE MUNIZ DE RESENDE

**O Estado e as Políticas Educacionais:
Aplicabilidade e conseqüências para as Escolas Públicas
de Uberlândia
(1996 – 2003)**

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Antônio de Almeida - UFU

Prof. Dr. Wolney Honório Filho – UFG (Catalão – GO)

Prof^a. Dr.^a Maria de Fátima Ramos Almeida – UFU

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA – MG
2003

ÍNDICE

RESUMO	8
ABSTRACT	9
INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I - EM BUSCA DE UMA IMAGEM: O GOVERNO MINEIRO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	25
A MUNICIPALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	29
A PROGRESSÃO CONTINUADA E O REGIME DE CICLOS.....	33
A ACELERAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	38
OS PROGRAMAS DE CAPACITAÇÃO.....	40
OS PROGRAMAS DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO.....	44
ESCOLA SAGARANA E A BOLSA ESCOLA.....	46
CAPÍTULO II - DO DISCURSO À PRÁTICA: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS.....	51
CAPÍTULO III - SINDICALISMO E RESISTÊNCIA: A POSTURA DO SIND-UTE/MG FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
BIBLIOGRAFIA	102

Para meus pais,
Jair e Neide

“ O campo educacional como o campo social em geral, não pode ser facilmente fechado, contido, fixado, reprimido, colonizado. Se for fechado, ele irrompe. Se for contido, ele transborda. Se for fixado, ele excede. Se for reprimido, ele se rebela. Se for colonizado, ele resiste”

Tomaz Tadeu da Silva

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Antônio de Almeida, pela orientação segura, paciente, competente e dedicada o que possibilitou a concretização desse trabalho.

Aos Professores do Mestrado em História da Universidade Federal de Uberlândia, principalmente aqueles com que cursei disciplinas, os quais muito contribuíram para minha formação.

Às professoras Dr.^a Maria Vieira Silva e Dr.^a Maria de Fátima Ramos Almeida, pelas críticas, observações e sugestões apresentadas no meu exame de qualificação.

Aos colegas professores das Escolas Estaduais Rotary, Presidente Juscelino Kubitschek e Professor Inácio Castilho, sobretudo, as professoras Junice de Fátima Naves Oliveira e Luciane Leão Abdala e as supervisoras Maria Cristina Pessoa e Rosária de Fátima França que forneceram depoimentos e informações valiosas para realização da presente dissertação.

Ao Professor Hamilton Antônio dos Santos, pela leitura atenta e revisão gramatical desse trabalho.

Aos funcionários da Superintendência Regional de Ensino e do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação, que sempre estiveram dispostos a me atender, a participação dos mesmos foi essencial para a concretização do trabalho.

Aos meus pais e familiares por terem sempre acreditado em mim e terem me ajudado durante toda minha vida acadêmica.

A Letícia, companheira inseparável, por superar a ausência e aturar meus anseios com carinho e compreensão.

Uberlândia, maio de 2003.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo estudar a criação e aplicação das Políticas Públicas Educacionais em Minas Gerais, nos anos de 1996 a 2003.

Partindo do pressuposto básico de que tais políticas influenciam diretamente o trabalho dos(as) docentes e o aproveitamento escolar dos(as) alunos, foi de suma importância verificar como as reformas educacionais são recebidas e aplicadas, ou não, nas instituições públicas de ensino.

O que aparece nos documentos e nos fatos oficiais não está em consonância com a prática, já que há uma enorme positividade nos discursos enquanto os recursos destinados à educação pública são escassos e na maioria das vezes insuficientes para que as mudanças sejam aplicadas com sucesso.

Entendendo a educação como uma política social voltada para a formação da cidadania, buscou-se a percepção de como as reformas elaboradas pelo Estado brasileiro, sobretudo em Minas Gerais, têm contribuído ou não para a formação de cidadãos ativos e críticos perante à sociedade.

Procurou-se, num segundo momento, entender como o organismo sindical, representante dos(as) profissionais em educação, tem se colocado tanto diante das políticas educacionais quanto das dificuldades sofridas por tais órgãos face às políticas neoliberais instituídas no Brasil a partir de princípios dos anos 80, entendendo-se, ainda, que o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais participa efetivamente dos diversos momentos de ação político-sociais da história brasileira.

Os impasses enfrentados pela educação brasileira são vários; e perceber as formas de enfrentamento ou as acomodações da comunidade escolar diante desses obstáculos foi um dos principais desafios enfrentados neste trabalho.

ABSTRACT

The objective of the present work is to study the creation and application of Educational Public Politics in Minas Gerais, from 1996 to 2003.

Taking for granted that such politics directly influence the work of professors and the school exploitation of students, it was of most importance to verify as the educational reforms are received and applied, or not, in the education public institutions.

What appears in official documents and facts is not in accord with the practice, since there is an enormous positivity in the speeches while the resources destined to the public education are scarce and, in the majority of the times, insufficient to apply the changes successfully.

Understanding the education as one social politic directed toward the formation of the citizenship, we searched the perception of as the reforms elaborated by (for) the Brazilian State, especially in Minas Gerais, have contributed, or not, for the formation of active and critical citizens in front of the society.

We tried, in a second moment, to understand as the syndical organism, representative of the professional in education, has placed itself such in front of the educational politics as of the difficulties suffered for such organs face to the neoliberal politics instituted in Brazil from principles of 80's, understanding, still, that the Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais participates effectively of the diverse moments of politico social action of Brazilian history.

The impasses faced by (for) the Brazilian education are several; and to perceive the forms of confrontation or the accommodations of the school community in front of these obstacles was one of the main challenges faced in this work.

INTRODUÇÃO

No Brasil, os temas ligados à educação escolar têm despertado interesse crescente de pesquisadores, notadamente daqueles pertencentes às áreas das ciências humanas.

Principalmente após a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9394/96), vários autores nacionais debateram os efeitos que a nova política educacional brasileira poderia ter nas instituições educacionais, além das dificuldades que seriam enfrentadas pelos(as) profissionais da educação para colocar em prática as mudanças efetuadas.

Com relação à nova legislação, a ex-Deputada Federal Esther Grossi relata a necessidade de se postar criticamente diante de mudanças tão contundentes que em tese não atendem aos anseios da população. Segundo Grossi,

“é preciso que a consciência desta seríssima mudança de rumo na legislação sobre a educação seja encarada com muita profundidade e que ela produza energia e mobilização sob múltiplas formas de ação organizada.

Em primeiríssimo lugar, que professores, estudantes, pais, formadores de opinião, dirigentes dos mais diferentes setores da sociedade, superem o impacto de terem sido postos de lado por um governo que, não mais fazendo parte do bloco da ditadura, surpreende com um modo de governar avesso ao respeito à expressa vontade dos governados”¹.

É possível notar a preocupação da autora pelo fato da LDB apresentar aspectos que são próprios do período político da ditadura militar, no que foi possível perceber que a referida Lei, sancionada sem vetos pelo Presidente da República, teve seu projeto assinado pelo Senador Darcy Ribeiro, mas foi gestado no MEC. É fácil, portanto, entender a ausência de vetos por parte da presidência, já que o texto da nova Lei atendia completamente aos seus objetivos.

Nesse campo, em que pese a quantidade e a importância da produção acadêmica que vem sendo praticada, um importante assunto que ainda necessita ser melhor aprofundado, diz respeito aos mecanismos que orientam, ou até mesmo determinam, as ações efetuadas junto aos educandos do ensino fundamental e médio, seja ele praticado na esfera municipal, estadual ou federal.

¹ GROSSI, Esther. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação: Lei n.º9394/96 / apresentação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000, pp. 7-8.

Portanto, uma análise acerca das políticas públicas educacionais adotadas oficialmente, associando-as à sua aplicabilidade prática em sala de aula, faz-se necessária. É dentro desse recorte analítico e temático que estão inseridas as principais preocupações deste trabalho. Estabelecendo um paralelo entre a concepção e a execução de tais políticas educacionais, buscou-se compreender quais interesses são privilegiados na elaboração dessas reformas e quais camadas sociais são por elas favorecidas; enquanto, por outro lado, o foco da atenção objetivou entender o posicionamento adotado pelos(as) profissionais da educação diante dessas mudanças, bem como os mecanismos utilizados pelos mesmos para externarem a sua posição. Tomando a cidade de Uberlândia como referência para o desenvolvimento da pesquisa empírica, a preocupação foi fazer um diagnóstico dos resultados ou das conseqüências das medidas oficialmente adotadas para a área educacional, procurando ao mesmo tempo compreender a gênese da sua orientação política.

De saída, seria possível supor que tais políticas educacionais devem ser entendidas como políticas sociais, posto que são formuladas por órgãos governamentais para servir a sociedade.

Tal aspecto se torna claro nos slogans dos organismos governamentais quando tratam da questão educacional, como é o caso do *“educação para a vida com dignidade e esperança”*, que é o tema da Escola Sagarana, apresentada pelo Secretário da Educação de Minas Gerais, Murílio de Avellar Hingel, relatando que *“a construção do Sistema Mineiro de Educação supõe consulta às bases envolvidas com as demandas por mais e melhores serviços educativos, exigência inarredável da sociedade brasileira neste limiar do século XXI”* ².

É possível perceber que o discurso oficial se apresenta como sendo a educação um instrumento para formação de cidadãos ativos e inseridos na sociedade, além de se perceber uma suposta preocupação com a participação de toda a comunidade escolar na elaboração das leis que regem a educação, apesar de ocorrer o contrário na maioria das vezes.

No entanto, o que cabe questionar é até que ponto os organismos governamentais, para além da retórica, têm cumprido na prática o seu papel de estar efetivamente a serviço do público. Para além dessa questão, não são poucos os autores que têm apontado as estreitas vinculações existentes entre as orientações políticas adotadas pelo Estado

brasileiro e aquelas que alimentam e dão sustentabilidade ao sistema capitalista no país, inclusive em sua nova fase, construída em base de economia globalizada e de neoliberalismo.

Comentando esse último aspecto, Emir Sader afirma que,

*“o neoliberalismo na América Latina – como na Europa – é filho da crise fiscal do Estado. Seu surgimento está delimitado pelo esgotamento do Estado de bem-estar-social – onde ele chega a se configurar – e, principalmente, da industrialização substitutiva de importações, ao estilo da CEPAL. A “crise da dívida” apenas acentuou os traços dessa crise de direção do processo de acumulação de capital, desdobrada ao longo da “década perdida””*³.

Portanto, podemos notar que Sader acredita que nos países da América Latina o neoliberalismo se desenvolveu devido, sobretudo, ao que ele chama de a “crise da dívida”, oriunda dos empréstimos tomados no exterior pelos países latino-americanos, como o Brasil. Se tais empréstimos propiciaram o desenvolvimento de alguns setores da economia, por outro lado, também foram responsáveis por assumir, por fim, um caráter recessivo, além do pagamento de juros altamente onerosos para os cofres públicos. Sader afirma, ainda, que,

“cada país retomou uma versão do neoliberalismo, conforme as heranças deixadas pelos modelos hegemônicos anteriores. (...) assim, a economia brasileira readequou-se, retomou um alto nível de crescimento e pôde responder de maneira muito mais ágil à passagem do capitalismo mundial a seu longo ciclo de caráter recessivo a partir dos anos 70. A ditadura militar não se caracterizou – como se sabe – por políticas econômicas liberais, ao contrário, incentivando fortemente, no entanto, a acumulação privada, nacional e estrangeira, apoiada num capitalismo de Estado a serviço desses setores do mercado.

*A crise da dívida não poupou o Brasil, porque a continuidade de seu crescimento, ao longo dos anos 70 e 80, se deu à base de empréstimos externos a juros flutuantes, assim como a encomendas do Estado. A bomba de tempo teria de explodir, como efetivamente ocorreu. Ao longo dos anos 80, a economia brasileira viveu processos de acomodamento, com a imposição da economia do capital financeiro, que finalmente desembocou no neoliberalismo, iniciado no final da década, ainda no governo Sarney”*⁴.

² **Coleção Lições de Minas.** Volume II – 2ª. ed. – Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 2001, p. 3

³ SADER, Emir. *A Hegemonia neoliberal na América Latina.* In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 35

⁴ Idem, *ibidem*, pp. 35-36

Dessa forma, ainda segundo o autor, podemos perceber que a onda neoliberal no Brasil é bem mais antiga, e segue os modelos mexicano e argentino, que – como se sabe – pereceram ao longo do tempo. Aliás, o Brasil carrega o privilégio de, apesar de ter introduzido o neoliberalismo e participado dos processos de globalização da economia, permanece crescendo, embora timidamente.

Para concluir essa análise, Sader informa que,

*“no Brasil, o neoliberalismo joga sua cartada mais importante, provavelmente decisiva para seu futuro no continente. Contando com as experiências positivas e negativas da Argentina e do México, a coalizão neoliberal brasileira buscará formas heterodoxas de imposição, em meio a alianças com as elites e a direita política, tentando provar que, sem essas forças, qualquer transformação do país é impossível. Resta saber se, sem a derrota dessas forças, qualquer reforma não se reduzirá a um gatopardismo”*⁵.

Portanto, partindo da premissa, de que o Estado brasileiro historicamente tem se orientado a partir dos princípios capitalistas regidos pelo mercado, e que isso, mais recentemente, tem assumido a configuração disso que convencionou-se chamar de neoliberalismo, uma problemática que permeou o desenvolvimento deste trabalho procurou indagar até que ponto também essas reformas educacionais estão ou não fundamentadas a partir dessa mesma orientação política. Dentro dessa mesma ordem de preocupações, outra medida adotada foi a de investigar possíveis conexões existentes entre os agentes responsáveis pela sua elaboração e setores variados das esferas do poder instituído.

Dermeval Saviani comenta que,

*“Na medida em que esse tipo de sociedade constitui, como seu elemento regulador, um Estado, conseqüentemente capitalista, a “política econômica” impulsionada por esse Estado, tendo em vista a consolidação da ordem capitalista, favorecerá os interesses privados sobre os interesses da coletividade. Configura-se, assim, o caráter anti-social da “política econômica” cujos efeitos, entretanto, contraditoriamente, atuam no sentido de desestabilizar, em lugar de consolidar a ordem capitalista. Para contrabalançar esses efeitos é que se produz, no âmbito do Estado, a “política social”, abrangendo ações nas áreas da saúde, previdência e assistência social, cultura, comunicações e educação...”*⁶.

⁵ Idem, ibidem, p. 37.

⁶ SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2^a ed., Campinas: Autores Associados, 1999. pp. 1-2.

Partindo de outro ângulo de interpretação, Pablo Gentili entende que,

*“o questionamento neoliberal ao Estado que, para efeitos puramente descritivos, denominamos “intervencionista” (já que o Estado sempre “intervém”), não deve levar à confusão de supor que estes setores negam a necessidade de um Estado que participe fortemente em um sentido social amplo. O que os neoliberais e conservadores combatem é a forma histórica específica que assume a intervenção estatal no período fordista, propondo, junto com isto, um novo padrão de intervenção de caráter mais autoritário e antidemocrático. Claro que os discursos hegemônicos ocultam esse processo, apelando para o eufemismo de um governo e um Estado mínimo. Entretanto, para destruir o modo de regulação política keynesiano e para desfazer o “Bem-estar” que caracterizava aquele tipo de Estado, os neoliberais precisam recriar um tipo de intervenção estatal mais violenta tanto no plano material como no simbólico”*⁷.

Transpondo essa análise para o campo educacional, gentili conclui que,

*“o neoliberalismo ataca a escola pública a partir de uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política de reforma cultural que, em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação”*⁸.

Acompanhando essa mesma linha de reflexão, Tomaz Tadeu da Silva afirma que é preciso não se render a essa ofensiva neoliberal que ataca, sobretudo, as políticas sociais.

Segundo ele,

“apesar do aspecto de novidade da ofensiva neoliberal e das renovadas estratégias de manipulação e administração da mente e dos desejos populares, não se pode esquecer que a história das lutas populares no interior do capitalismo tem sido caracterizada exatamente pela contestação dos mecanismos de mercado como regulador da vida econômica e social. As regulamentações e conquistas sociais agora redefinidas como obstáculos ao livre desenvolvimento do capitalismo são o resultado histórico de lutas contra a tendência do mercado a produzir injustiça e desigualdade. O apagamento da memória popular é essencial na estratégia liberal de apresentar restrições democráticas ao seu “livre” funcionamento como

⁷ GENTILI, Pablo. *Adeus à Escola Pública: A desordem neoliberal, a violência do Mercado e o destino da educação das maiorias*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, pp. 236-237

⁸ Idem, *ibidem*, p. 244

estorvos ao seu funcionamento ótimo e, portanto, supostamente benéfico para todos”⁹.

Por isso mesmo, para Silva

“o papel dos(as) educadores(as) num tempo e numa configuração como essa torna-se ainda mais crucial. É importante não se render a uma ofensiva que pretende transformar radicalmente não apenas a política da pedagogia, mas também a pedagogia da política. É também extremamente importante que criemos e recriemos nossas próprias categorias, que definamos e redefinamos as metáforas e as palavras que nos permitam formular um projeto social e educacional que se contraponha àquelas definidas e redefinidas pelo léxico e pela retórica neoliberal. Educadoras e educadores precisam, mais do que nunca, assumir sua identidade como trabalhadores(as) culturais envolvidos(as) na produção de uma memória histórica e de sujeitos sociais que criam e recriam o espaço e a vida sociais”¹⁰.

Face ao exposto, no que diz respeito ao caso brasileiro é preciso que atentemos principalmente para a elaboração e aplicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)¹¹, procurando desvendar se tais princípios neoliberais estão ou não ali presentes.

Como a referida Lei foi aplicada nos estados da federação a partir de 1997, este será o balizamento para o recorte temporal inicial deste trabalho de pesquisa, não esquecendo, entretanto, que não se pode deixar de lado todo o processo de elaboração da LDB, levando-se em conta que a mesma começou a ser formulada pelo Legislativo após a aprovação da Constituição Brasileira de 1988.

Em Minas Gerais, as reformas introduzidas pela nova LDB tiveram início em 1997, no governo de Eduardo Azeredo, o qual prometeu fazer uma “revolução” na educação mineira, promovendo mudanças adequadas à nova LDB e objetivando, segundo a fala oficial, uma melhoria na educação estadual. Dessa forma, foi elaborada uma série de reformas visando transformar o processo educacional do estado. Minas Gerais assumiu, assim, o papel de um dos estados pioneiros na introdução das reformas educacionais propostas pela nova Lei. Dentre elas, a municipalização do ensino, a aceleração da

⁹ SILVA, Tomaz Tadeu da. *A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia*. In: GENTILI, Pablo A. A. & SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. 5ª ed., Petrópolis – RJ: Vozes, 1997, p. 27.

¹⁰ Idem, *ibidem*, p. 28.

educação, os programas de capacitação, os programas de avaliação, a progressão continuada e o regime de ciclos estarão merecendo atenção especial neste trabalho.

Tendo em vista que essas reformas implementadas nas escolas estaduais mineiras foram financiadas principalmente pelo Banco Mundial (BIRD), em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI), uma das preocupações deste trabalho foi analisar o significado político desse financiamento procurando compreender se isso tem ou não relações com o cotidiano da sala de aula e com os conteúdos ministrados. Aliás, estudiosos têm demonstrado que esses órgãos internacionais têm desempenhado papel fundamental na elaboração das políticas educacionais dos países do Terceiro Mundo, sobretudo os países da América Latina, incluindo o Brasil.

Conforme ressalta Maria Clara Couto Soares,

*“no setor social, o Banco Mundial vem dando ênfase especial à educação, vista não apenas como instrumento de redução da pobreza, mas principalmente como fator essencial para a formação de “capital humano” adequado aos requisitos do novo padrão de acumulação. Apesar do aumento significativo dos recursos para a educação, (...) a ausência de uma política consistente para a área tem gerado críticas crescentes”*¹².

Dentre os empréstimos efetuados para a educação brasileira, cabe ressaltar a significativa cifra de aproximadamente US\$ 302 milhões, para a implementação do projeto Pró-qualidade em Minas Gerais, durante o governo de Eduardo Azeredo¹³.

A partir de 1999, com o governo de Itamar Franco, a política educacional de Minas Gerais passou por novas mudanças, apesar de se perceber que alguns dos programas iniciados no período Azeredo tiveram continuidade. Entre as principais mudanças adotadas constam a criação da Escola Sagarana, apresentada com o slogan “Educação para a vida com dignidade e esperança”, e a realização do Fórum Mineiro de Educação, anunciado como uma ação permanente do governo no intuito de buscar perceber as aspirações da

¹¹ Trata-se da Lei Federal n.º 9394/96, que foi sancionada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso em 20/12/96.

¹² SOARES, Maria Clara Couto. “Banco Mundial: Políticas e Reformas”. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000. p.30.

¹³ As negociações se iniciaram em 1992, o projeto foi elaborado em 1993, aprovado em maio de 1994 e o primeiro depósito ocorreu em junho de 1995. Dados extraídos em DE TOMMASI, Lúvia. “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação”. In: DE TOMMASI, Lúvia; WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). Op. Cit. pp.195-227

comunidade educacional e objetivando contar com a participação das variadas correntes presentes no interior das escolas.

Todas essas reformas afetaram diretamente o ensino praticado nas escolas da rede pública do estado de Minas Gerais e, por conseguinte, aquelas situadas na cidade de Uberlândia, analisadas neste trabalho. O significado disso para o processo educacional, por si só, já justificaria esse esforço analítico. Entretanto, mais do que identificar essas reformas tornou-se necessário também compreender a forma como elas foram gestadas no interior dos organismos oficiais e qual a recepção das mesmas por parte dos profissionais da educação e estudantes, responsáveis em última instância pelo seu sucesso ou fracasso.

Dentro dessa mesma linha de reflexão, um outro fator igualmente preocupante diz respeito à questão do acesso das classes sociais distintas ao ensino público¹⁴. Quando se parte do princípio de que a escola pública deve servir a todas as classes sociais, indistintamente, é óbvio que todas as escolas devem estar no mesmo “nível”, ou seja, devem oferecer o mesmo padrão de qualidade. Entretanto, como é visível a diferença existente entre as escolas localizadas nas regiões mais centrais e aquelas situadas em bairros periféricos, tornou-se forçoso aqui analisar se tal complexidade esteve ou não presente entre os formuladores das propostas reformistas.

Nas palavras de José Carlos Libâneo, a democratização da escola pública

*“deve ser entendida como ampliação das oportunidades educacionais, difusão dos conhecimentos e sua reelaboração crítica, aprimoramento da prática educativa escolar visando a elevação cultural e científica das camadas populares, contribuindo, ao mesmo tempo, para responder às suas necessidades e aspirações mais imediatas (melhoria de vida) e à inserção num projeto coletivo de mudança da sociedade. Para tanto, é imperioso buscar uma pedagogia e uma didática que, partindo da compreensão de educação na prática social histórica e concreta, ajudem os professores no trabalho docente com as camadas populares”*¹⁵.

Nesse sentido, as políticas educacionais implementadas pelo governo de Minas Gerais, ao longo do período compreendido por essa pesquisa, estão longe de atender igualmente a todas as camadas da população, sendo que essa ausência de

¹⁴ Sobre a democratização do ensino público ver: LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 14^a ed. São Paulo: Loyola, 1985. Também: SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.

¹⁵ LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 14^a ed. São Paulo: Loyola, 1985, p. 12.

democratização do ensino traz conseqüências diretas para os setores menos favorecidos economicamente.

Na realização deste trabalho, ao traçar um diálogo crítico com a bibliografia que trata do assunto e com os documentos oficiais que normatizam e regulamentam as práticas educacionais, partiu-se do entendimento da educação como um problema de ordem social, tornando necessário que o historiador também se porte como agente social quando entra em ação para discutir o assunto. Neste ponto, procuramos lidar com os dados coletados, partindo da concepção assinalada por Thompson de que *“a pesquisa histórica deve ser conduzida através de um diálogo constante entre sujeito e objeto”*¹⁶.

Buscou-se, ainda, dedicar um espaço privilegiado ao que Jim Sharpe chamou de uma “História Vista de Baixo”, desconstruindo de certa forma a chamada “História das Elites”, que vem prevalecendo, na maioria das vezes. Nas palavras de Sharpe, a “História Vista de Baixo” consiste numa

*“abordagem que preenche comprovadamente duas funções importantes. A primeira é servir como um corretivo à história da elite, para mostrar que a batalha de Waterloo envolveu tanto o soldado Wheeler, quanto o Duque de Wellington (...) e oferecendo esta abordagem alternativa, a história vista de baixo abre a possibilidade de uma síntese mais rica da compreensão histórica, de uma fusão da história da experiência do cotidiano das pessoas com a temática dos tipos mais tradicionais de história”*¹⁷.

O papel do pesquisador historiador é árduo e complexo. Para não se limitar a um mero coletador de dados, torna-se necessário mergulhar nos acontecimentos, retirando dos mesmos tudo que está explicitado, mas também aquilo que fica subtendido ou que, por algum motivo, se tenta esconder. Por isto, neste trabalho, foi preciso fazer uma análise social, econômica e política dos acontecimentos, estabelecendo com as fontes um diálogo crítico e pormenorizado. Grande parte dos documentos aqui utilizados é de origem oficial e nos traz as informações permeadas por interesses freqüentemente localizados. Coube então ao pesquisador tentar revelar o que as evidências por vezes escondiam, ao mesmo tempo

¹⁶ THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: Uma Crítica ao Pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981, p. 50.

¹⁷ SHARPE, Jim. “A História Vista de Baixo”. In.: BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992, PP. 53-54.

em que procurou questionar as supostas veracidades. Como bem ressalta Le Goff, “*todo documento é mentira. Cabe, ao historiador, não fazer o papel de ingênuo*”¹⁸.

Dessa forma, foi imperioso que as fontes de pesquisa fossem questionadas e investigadas, partindo da compreensão de que os fatos se apresentam de diversas formas, necessitando das perguntas certas para que, por um lado, não sejam descartados, por outro, não se apresentem como auto-suficientes. Por isso, concordou-se aqui com os princípios ressaltados por Carr, quando diz que

*“o dever do historiador de respeitar seus fatos não termina em verificar a exatidão deles. Ele deve procurar focalizar todos os fatos conhecidos, ou que possam ser conhecidos, e que tenham alguma importância para o tema em que está empenhado e para a interpretação a que se propôs (...) o historiador sem seus fatos não tem raízes e é inútil; os fatos sem seu historiador são mortos e sem significado (...) é que ela (a história) se constitui de um processo contínuo de interpretação entre o historiador e seus fatos um diálogo interminável entre o presente e o passado”*¹⁹.

Além das fontes oficiais relativas às propostas e normatizações educacionais, foram privilegiados também, no processo de investigação, as escolas estaduais localizadas em Uberlândia, a 40ª Superintendência Regional de Ensino, o Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), subsede de Uberlândia, além de um contato constante com professores(as), alunos(as) e pais de alunos(as). Nesses casos, ao fazer uso de uma experiência vivida, inclusive na condição de professor de escola pública, nos foi possível uma maior aproximação com os agentes sociais aqui investigados, facilitando a percepção de como os mesmos se relacionam com os acontecimentos, particularmente aqueles que dizem respeito ao seu cotidiano.

Nesse processo, contrariando algumas teses que versam sobre um propalado desinteresse da população sobre temas que lhe diz respeito, pôde-se perceber desde o princípio que a comunidade escolar, de maneira geral, encontra-se preocupada com os problemas enfrentados pela educação e as propostas governamentais elaboradas para a mesma.

Para essa parte do trabalho foram primordiais as contribuições advindas de vários agentes: diretores (as), vice-diretores (as), orientadores (as), supervisores (as), professores

¹⁸ LE GOOF, Jacques. Documento/Monumento. In.: LE GOOF, Jacques et. al. **Memória-História**, Enciclopédia Einaudi, vol. 1, Porto, Einaudi/Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 103.

¹⁹ CAAR, E.H. **Que é História?**, 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982, pp. 27-29.

(as), serviçais, pais de alunos (as) e alunos (as). Os vários depoimentos colhidos junto aos mesmos foram importantíssimos no decorrer das investigações. Evidentemente, do ponto de vista metodológico, mais uma vez, algumas precauções tiveram de ser observadas. Como nos orienta Raphael Samuel, as fontes orais

*“são importantes não apenas como uma fonte de informação mas também pelo que faz para o historiador que entra no campo como um fiscal invisível. Pode ajudar a expor silêncios e as deficiências da documentação escrita e revelar ao historiador (...) o “tecido celular ressecado” que, quase sempre é tudo o que tem em mãos. Serve como uma medida de autenticidade, um lembrete compulsório de que as categorias do historiador devem afinal, corresponder ao feitio da experiência humana e serem constituídas por ela, caso elas tenham força explicativa”*²⁰.

Nas entrevistas realizadas buscou-se vislumbrar tudo aquilo que os interlocutores tiveram condições de demonstrar. Nesse sentido, a fonte oral foi trabalhada com bastante ética, sendo que os depoimentos colhidos foram transpostos para o corpo do trabalho procurando-se aproximar ao máximo do que realmente o entrevistado quis dizer, evitando, assim, colocar afirmações externas aos seus pensamentos. Necessitamos, no ato da entrevista, saber ouvir e não intervir através de colocações inoportunas, evitando colocar idéias preconcebidas com relação ao fato em questão. Procuramos, sobretudo, saber respeitar o valor e a importância de cada indivíduo. Como bem lembra Portelli,

*“cada pessoa é uma amálgama de grande números de histórias em potencial, de possibilidades imaginadas e não escolhidas, de perigos iminentes, contornados e por pouco evitados. Como historiadores orais, nossa arte de ouvir baseia-se na consciência de que praticamente todas as pessoas com quem conversamos enriquecem nossa experiência”*²¹.

Dessa forma, as fontes orais contribuíram não como complementação à documentação escrita, mas, sobretudo, evidenciando fatos que encontravam-se, de certa forma, encobertos. Samuel nos diz que

“a evidência oral torna possível não apenas o preenchimento de vazios mas também a redefinição de o que se trata na história local. Ao invés de permitir que os documentos estruturam o trabalho – ou que filtrem categorias de lei, contabilidade ou governo local –, o historiador pode fazer

²⁰ SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 9, n.º 19, 1990, p. 237.

²¹ PORTELLI, Alessandro. “Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas Reflexões sobre a Ética na História Oral”. **Revista Projeto História**: Revista do Programa de Pós Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP, n.º 15, São Paulo, Educ. Ed. PUC-SP, 1997, pp. 13 -49.

com que a pedra de toque se torne a experiência real da vida das pessoas, tanto no meio doméstico como no trabalho. Ele pode lidar com os problemas comuns não relatados no dia-a-dia, assim como catástrofes melhor documentadas (enchentes, guerras de família), suicídios e assassinatos, namoro e casamento, bastardia, práticas de trabalho, greves. Ele pode tomar o pulso da vida cotidiana assim como registrar os tremores mais raros dos grandes eventos, acompanhar o ciclo das estações, mapear as rotinas semanais”²².

Foi importante, ainda, no desenrolar deste trabalho, a possibilidade de poder contar com a facilidade oferecida pela experiência profissional e vivência no meio escolar. Tal fator facilitou o trabalho na coleta de materiais, acesso à informações e inúmeras conversas informais com os(as) demais profissionais da área. Ter convivido com professores(as), diretores(as), supervisores(as), orientadores(as) educacionais, pais de alunos(as) e alunos(as) durante esse período foi importantíssimo para conhecer as aflições da comunidade escolar diante das mudanças introduzidas pelos governo federal e estadual na educação.

No entanto, por um outro lado, a participação direta nas atividades escolares também dificulta o trabalho do pesquisador, uma vez que, estando inserido no meio, é difícil separar o posicionamento do professor insatisfeito com a postura crítica que o pesquisador deve assumir no trabalho de investigação.

Algumas dificuldades encontradas na realização do trabalho diz respeito à coleta dos documentos, que são escassos e difíceis de serem localizados. Os arquivos das escolas, da Superintendência Regional e do Sindicato, que foram pesquisados, não se encontram organizados de forma a facilitar o trabalho de pesquisa. Além disso, foram encontrados alguns(mas) profissionais da área que têm um certo receio em prestar depoimentos, temendo serem prejudicados(as). Ou seja, na maioria das vezes, tivemos que vencer vários obstáculos para realizar um trabalho que consiga manter uma visão crítica com relação às políticas educacionais que se colocam em prática atualmente.

Em termos de organização redacional, este trabalho encontra-se dividido em três capítulos, cujos conteúdos estão distribuídos da seguinte forma: no primeiro capítulo intitulado “Em busca de uma imagem: O governo mineiro e as reformas educacionais” foi traçado um pequeno histórico da elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação

²² SAMUEL, Raphael, op. cit., pp. 232-233

Nacional (LDB), que foi sancionada em 1996, no primeiro governo de Fernando Henrique Cardoso. Após traçar algumas análises com relação à referida Lei, buscou-se a compreensão de como essa legislação influenciou a formulação das políticas educacionais do Estado de Minas Gerais, destacando as mudanças mais contundentes, como a municipalização da educação; a instituição do regime de ciclos com progressão continuada; os programas de aceleração da educação, como o ensino supletivo; os programas de capacitação dos(as) profissionais da educação; a criação dos programas de avaliação da educação e a criação, no governo de Itamar Franco, do Projeto político pedagógico intitulado “Escola Sagarana”. Foi delineado, ainda, uma pequena análise da implementação do programa Bolsa Escola nas escolas mineiras, programa esse diferenciado do programa federal. Ainda nesse capítulo, uma das preocupações foi procurar compreender o alcance dessas reformas educacionais que atingiram diretamente todas as escolas estaduais do estado de Minas Gerais, obviamente com atenção especial para aquelas localizadas em Uberlândia. Foi elementar analisar as resoluções da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais colocadas em prática nos Governos de Eduardo Azeredo (1995-1998) e Itamar Franco (1999-2002). Foi de suma importância as pesquisas desenvolvidas junto à 40ª Superintendência Regional de Ensino (SER), localizada em Uberlândia, bem como junto a Sub-sede do Sindicato Único dos trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), localizada nessa mesma cidade.

No segundo capítulo, denominado “Do discurso à prática: Os profissionais da educação frente às reformas educacionais” uma das preocupações principais foi discutir como os profissionais de ensino se comportam diante das mudanças introduzidas na educação a partir da sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as adaptações que se deram nas Escolas Estaduais de Minas Gerais. Também foi motivo de preocupação nessa parte do trabalho a diferenciação existente entre escolas centrais e escolas periféricas, que, apesar de pertencerem à mesma esfera de poder, apresentam diferenças gritantes no que diz respeito à destinação de investimentos, o que traz como consequência situações diferenciadas para serem enfrentadas pelas reformas educacionais.

Outra questão abordada nesse mesmo capítulo diz respeito à forma como pais de alunos(as) e alunos(as) se comportam diante das mudanças, destacando sobretudo a participação dos pais que se mostram mais preocupados com a educação dos(as) filhos(as)

e que estão presentes nas escolas quando solicitados, tendo condições de conhecer, através de informações dos(as) profissionais de ensino, a grande quantidade de mudanças que vêm ocorrendo na educação pública.

Nesse segundo capítulo foi primordial a participação, através de depoimentos e comentários, dos(as) profissionais da educação, sobretudo, professores(as), supervisores(as), orientadores(as), diretores(as) e demais funcionários(as) da administração escolar. Foi, também, importante a participação dos(as) alunos(as) e de seus pais para se conseguir uma análise pormenorizada dos efeitos das reformas na educação e como as mesmas foram implementadas nas escolas estaduais de Uberlândia.

Por último, no terceiro capítulo, que recebeu como título “Sindicalismo e resistência: A postura do Sind-UTE/MG frente às políticas educacionais” foram discutidas as ações do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) frente às reformas educacionais colocadas em prática pelo governo estadual e a forma como essa entidade sindical, representativa dos(as) profissionais em educação, tem se comportado diante da nova realidade social, fruto das alternativas encontradas pelo capitalismo mundial em tempos economia globalizada e de neoliberalismo. Como se sabe, os sindicatos têm enfrentado grandes dificuldades frente às transformações efetuadas no Estado brasileiro e, em relação ao Sind-UTE/MG, essa questão não é diferente. Portanto, as reformas estruturais do capitalismo colocadas em prática nos governos de Fernando Collor, Itamar Franco e nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso dificultaram as ações dos órgãos sindicais e o posicionamento do Sind-UTE, frente a essas mudanças, foi destacada no decorrer deste terceiro capítulo. Para isso, num primeiro momento buscou-se reconstituir um pequeno histórico do Sindicato e algumas de suas ações iniciais, como a greve de 1979, que possibilitaram torná-lo o principal organismo de representação dos(as) profissionais da educação no Estado. Em seguida, as atenções voltaram-se para várias ações desencadeadas pela entidade ao longo dos últimos anos, procurando principalmente perceber como a mesma tem se comportado diante das reformas educacionais praticadas pelo Estado, nessa sua nova configuração.

CAPÍTULO I

EM BUSCA DE UMA IMAGEM: O GOVERNO MINEIRO E AS REFORMAS EDUCACIONAIS.

Em outubro de 1988, a Constituição Federal foi promulgada prevendo que um novo projeto definindo as diretrizes e bases para a educação nacional deveria ser posteriormente formulado pelo Legislativo. Essa Lei viria substituir a antiga LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que vigorou durante 35 anos. Trata-se da Lei n.º 4024, de 20/12/61, que foi posteriormente reformada pelas leis n.º 5692/71 e n.º 7044/82, sendo que essas duas últimas versavam sobre a educação de 1º e 2º graus²³.

A Constituição de 1988 preservou a competência da União para legislar sobre a questão educacional no Estado brasileiro. O processo de elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) teve início ainda em dezembro de 1988, chegando ao seu final em 20/12/96, quando foi sancionada a Lei n.º 9394/96.

O projeto de 1988, assinado pelo Deputado Octávio Elísio (PSDB-MG), recebeu um substitutivo elaborado pelo Deputado Jorge Hage (na época PSDB-BA). O substitutivo de Jorge Hage tinha um longo caminho a percorrer e logrou aprovação final na sessão plenária da Câmara, em 13/05/93²⁴. Durante a tramitação de tais projetos na Câmara dos deputados, o Senador Darcy Ribeiro (PDT-RJ) elaborou um outro projeto que, “correndo por fora” no Senado, caracterizou-se como um “projeto azarão”.

Aprovado em 13 de maio de 1993, o projeto da Câmara foi ao Senado, passando a ter como relator o Senador Cid Sabóia (PMDB-CE), o mesmo que havia sido relator do projeto de Darcy Ribeiro.

Em dezembro de 1994,

“quando dera entrada no Plenário do Senado o Substitutivo Cid Sabóia, ainda não se pressentia a turbulência que teria de atravessar o projeto da LDB logo na abertura da nova Legislatura em fevereiro de 1995. No entanto, todos os elementos tendentes a esse desfecho já estavam dispostos: um novo governo da República já estava eleito, com o seu ministério constituído e pronto para tomar posse no início do ano que estava para começar; os deputados e senadores que configuravam a nova composição do Congresso Nacional também já estavam eleitos, aguardando a reabertura dos trabalhos prevista para o próximo mês de fevereiro. A aliança de centro-direita que conduzira Fernando Henrique Cardoso à Presidência da República, sob liderança da coligação PSDB-PFL, predispunha as condições para uma nova ofensiva conservadora”²⁵.

²³ Com a elaboração da nova LDB, a educação de 1º grau passou a ser denominada ensino fundamental e a de 2º grau passa a ser denominada ensino médio.

²⁴ Com relação às datas e projetos ver: SAVIANI, Demerval. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados., 1997.

²⁵ Idem, ibidem, pp. 159-157.

De 1994 a 1996, após inúmeras manobras, o projeto de Cid Sabóia foi substituído pelo de Darcy Ribeiro. Em 17 de dezembro de 1996, o texto que foi devolvido à Câmara dos Deputados, na forma de Substitutivo Darcy Ribeiro, recebeu como relator o Deputado José Jorge (PFL-PE). O texto final da LDB foi sancionado, sem vetos, pelo Presidente da República, em 20/12/96.

Saviani ressalta que,

*“a ausência de vetos é fato raro na história da nossa política educacional, recordando-se que isto também se deu com a Lei 5692/71, durante o governo do General Emílio Garrastazu Médici, sob cujo autoritarismo a oposição estava inteiramente silenciada, não havendo espaço sequer para os “pálidos protestos”. (...) Esse resultado é explicável uma vez que o MEC foi, por assim dizer, co-autor do texto de Darcy Ribeiro e se empenhou diretamente na sua aprovação. E como a iniciativa privada ficou inteiramente satisfeita com o desfecho. Tanto que recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim foi feito”*²⁶.

Surge, portanto, uma nova lei que traçou os caminhos a serem seguidos pela educação no país. Os estados da União deveriam, a partir de então, formular suas políticas educacionais apoiadas naquela Lei. Segundo Nathanael e Brito, *“uma lei de diretrizes é, por definição, uma lei indicativa e não resolutiva das questões do aqui e agora, como equivocadamente entendem alguns”*²⁷. No entanto, esse equívoco está presente e é amplamente discutido e, por poucas vezes, solucionado.

A lei sancionada no final de 1996 entraria em vigor, ou seja, seria efetivamente aplicada nas escolas a partir do ano seguinte. Como já foi dito anteriormente, os governos estaduais deveriam formular seus planos de ação baseados e ancorados na nova legislação.

Desta forma, o então governo do Estado de Minas Gerais, sob o comando de Eduardo Azeredo, que fazia questão de demonstrar um certo espírito de “pioneirismo” nas questões educacionais, passou a elaborar um plano de ação para educação, amplamente difundido nos meios de comunicação de massa como uma verdadeira “revolução” na educação. O slogan veiculado pelo governo de Eduardo Azeredo era *“Minas faz uma revolução na educação”*.

²⁶ Idem, ibidem, p. 162.

²⁷ SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. São Paulo: Pioneira, 1997, p. 3

Sendo assim, o governo de Minas Gerais, através da Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG), então chefiada por João Batista dos Mares Guia, passa a elaborar um novo projeto político-educacional visando adequar-se aos princípios apresentados pela nova LDB.

As principais mudanças introduzidas pelo governo de Eduardo Azeredo seguiam um receituário do Banco Mundial, que efetuou um vultoso empréstimo para a implementação do projeto Pró-qualidade ²⁸, com o intuito de “revolucionar a educação em Minas Gerais”.

O apoio do Banco Mundial às mudanças na educação mineira, segundo documentos do BIRD, se justifica pelo fato de que Minas Gerais foi o primeiro Estado brasileiro que implementou simultaneamente as seguintes Medidas:

1. *“Ciclo Básico (promoção automática da 1ª a 2ª série);*
2. *Programa de Avaliação da Escola Pública (testes padronizados);*
3. *Eleição dos diretores pela comunidade escolar (da qual participam pais, professores, funcionários da escola e alunos acima de 16 anos);*
4. *Criação dos Colegiados Escolares (compostos por representantes do pessoal da escola, professores e funcionários, pais, alunos acima de 16 anos e presididos pelos diretores das escolas);*
5. *Autonomia escolar, caixa escolar, descentralização de funções administrativas para as escolas (cada escola prepara seu plano de desenvolvimento, visando a melhoria do desempenho no que diz respeito à gestão, qualidade da infra-estrutura e produtividade). Às escolas, são transferidos recursos vinculados, destinados a projetos e pedidos específicos (na maioria referentes a renovação e manutenção das instalações físicas) e recursos não vinculados, que constituem a maior parte das transferências diretas às escolas e são utilizados principalmente nos gastos com manutenção das instalações físicas e assistência aos alunos carentes”* ²⁹.

Entre as principais mudanças introduzidas pelo governo mineiro, cabe destaque: a municipalização da educação, ou seja, a transferência para os municípios da obrigatoriedade com a educação infantil e fundamental; a criação do regime de ciclos com progressão continuada; os programas de aceleração da educação e os programas de capacitação dos profissionais da educação (PROCAP, PROMÉDIO e PROCAD).

²⁸ Este empréstimo tinha um valor estipulado em US\$ 302 milhões, e teve seu primeiro depósito em junho de 95 com duração prevista para 5 anos, tendo como abrangência a educação de 1º grau. Dados extraídos em DE TOMMASI, Lívia. “Financiamentos do Banco Mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação”. In: DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). Op. Cit. pp.195-227

²⁹ Conforme BANCO MUNDIAL. (1994). *Projeto de Melhoria da Qualidade da Educação Básica em Minas Gerais (Pró-Qualidade): Relatório de avaliação*. [Washington D. C.]. Citado em DE TOMMASI, Lívia. Op. cit., pp. 207-208.

Com as eleições governamentais de 1998, o vitorioso candidato Itamar Franco assume o comando do estado mineiro a partir de 1999. Com isso, algumas mudanças introduzidas durante o governo de Eduardo Azeredo têm continuidade, outras sofreram alterações e novas medidas passam a ser implementadas. Analisar o significado de algumas dessas reformas é o que nos propomos a seguir.

A municipalização da educação

Para colocar em prática a proposta de municipalização do ensino, o governo mineiro adotou, a partir de 1997, um modelo amparado no inciso V do artigo 11 da nova LDB o qual dita que,

*“os municípios incumbir-se-ão de : (...) oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela constituição federal à manutenção e desenvolvimento do ensino”*³⁰.

A transferência da obrigação com a educação fundamental para os municípios precisava ser melhor elaborada, pois as despesas que esses municípios passariam a ter eram enormes, o que poderia vir a comprometer a qualidade do ensino.

A crítica dos profissionais da educação contra essa medida tornou-se inevitável. Para alguns, o principal problema da reforma que introduz a municipalização é a falta de interesse da prefeitura municipal com a educação infantil. Com o processo de municipalização sendo implementado dessa maneira os alunos, principalmente os mais carentes, irão ingressar no ensino fundamental sem passar pelos bancos escolares da pré-escola, pois, como o município passa a se preocupar com o ensino fundamental, deixa uma lacuna aberta no ensino básico³¹. Segundo Junice, professora da rede estadual em Uberlândia,

“a municipalização de acordo com a LDB (...) não é uma exigência, mas ela tem que entrar em forma de colaboração estado/município. Só que deu para perceber, nos anos em que começa a municipalização, que a prefeitura ficou encarregada de assumir, principalmente, da pré-escola até 1ª a 4ª série.

³⁰ Conf. Título IV, Art. 11, Inciso V, da Lei n.º 9394/96

³¹ Conforme Junice de Fátima Naves Oliveira, professora da Escola Estadual Rotary, localizada no Bairro Tibery em Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 02/03/99.

Como o sentido dela não é totalmente responsável, mas sim, colaboradora, ela pode ser colaboradora até de 5ª a 8ª série, sem problema. Só que a gente percebe que houve uma falha, em vez da prefeitura assumir todas as pré-escolas ela deixa de assumir, dá para gente perceber, com o crescimento das escolas particulares de nível pré-escolar que houve. A prefeitura não assumiu toda demanda e o estado também deixou a responsabilidade para prefeitura, o que gerou desagrado na sociedade”³².

Junto à preocupação de mestres e legisladores, é possível perceber também a aflição da sociedade em geral, sendo que vários pais demonstraram-se apreensivos com a falta de escolas públicas para seus filhos. A população de baixa renda, geralmente constituída por moradores das regiões periféricas, não apresenta condições de promover o ingresso de seus filhos nas escolas privadas e, na falta de escolas públicas, estes, certamente, não passarão pela educação infantil.

Portanto, é fácil perceber que a LDB traz uma novidade considerável quando garante o ensino infantil para as crianças de zero a seis anos. O que falta, então, é a efetiva concretização, por parte dos administradores públicos com a concessão de verbas destinadas a oferecer essa modalidade de ensino. A professora Luciane Leão Abdala, com dez anos de atuação nas escolas da região, também não vê na municipalização a saída para se melhorar a qualidade da educação. Na opinião da mesma,

“para se obter resultados positivos na rede municipal, estadual ou particular, é necessário um investimento em capacitação de profissionais da área e liberação de todos os recursos, sejam eles físicos ou humanos, para um bom desenvolvimento no processo educacional”³³.

Assim, fica claro que sendo essa esfera educacional de competência dos municípios, faz-se necessário que antes se ofereçam as condições financeiras para sua efetivação. Cabe lembrar que, embora a partir da criação desses processos de municipalização o governo federal passa a enviar aos municípios recursos do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério)³⁴, o governo estadual continua arcando com as despesas de pagamento de pessoal, obras e manutenção.

³² Idem, ibidem.

³³ Conforme Luciane Leão Abdala, professora da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschec, localizada no Bairro Aclimação, em Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 25/04/2002.

³⁴ Lei 9.424, de 24 de dezembro de 1996.

Aliás, o repasse de verbas, por parte do governo federal através do FUNDEF, tem sido objeto de muita polêmica. Segundo José Marcelino de Rezende Pinto, três aspectos merecem destaque com relação a essa questão,

“1 – O Fundef não cria novas fontes de recursos para a educação mas tão somente estabelece uma subvinculação para o Ensino Fundamental regular dos recursos existentes, 2 – O descumprimento sistemático, por parte do Governo Federal, de suas obrigações financeiras, definidas em lei, para com o fundo. Nos últimos três anos, a dívida acumulada é de cerca de R\$ 5 bilhões, 3 – o efeito mais evidente do Fundef foi a indução à municipalização do Ensino Fundamental. (...) Como a capacidade fiscal dos municípios é de apenas 60% daquela dos estados, estamos caminhando para um impasse, em desobediência inclusive à LDB (art. 75) que determina que a capacidade de atendimento deve estar associada à capacidade fiscal de cada nível de governo”³⁵.

No governo de Itamar Franco, a própria Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) chega a conclusão de que eram enormes as perdas com a municipalização do ensino. Portanto, esse processo, que já vinha desde 1992, e que encontrou seu ponto culminante em 1997, deveria ser suspenso ou sofrer mudanças consideráveis. Dessa forma, os órgãos governamentais mineiros divulgam que,

“A partir de 1999, foi preciso suspender o processo de municipalização no ensino fundamental, reduzir as adjunções, reavaliar a política e definir novos critérios de parceria entre o Estado e os municípios, de forma a preservar o patrimônio público, promover o melhor aproveitamento do pessoal de magistério e resguardar as condições necessárias à manutenção da qualidade da educação”³⁶.

Nota-se, dessa forma, que o discurso divulgado pelo governo Azeredo e as mudanças introduzidas pelo mesmo vão sofrer alterações consideráveis. A partir do seu sucessor, Itamar Franco, mesmo os processos de municipalização que estavam em curso foram paralisados. Dessa forma, além da lacuna que já havia sido aberta na questão da pré-escola continuar existindo, surgem dúvidas até mesmo em relação aos recursos que seriam destinados às escolas de nível fundamental, pois não se define com clareza se os mesmos seriam repassados à esfera municipal ou estadual.

³⁵ PINTO, José Marcelino de Rezende. “Financiamento da educação no Brasil: algumas considerações”. In: **Desafios para o Século XXI – coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001, pp.49-52.

³⁶ **Coleção Lições de Minas**. Volume II – 2ª. ed. – Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 2001, p. 5

Conclui-se com isso que, ao menos no estado de Minas Gerais, essa questão tanto foi mal formulada em seu início como foi mal resolvida no seu final. Ou seja, da parte dos representantes oficiais, o que se constata é que a preocupação maior não foi em oferecer uma educação de qualidade à sociedade, mas sim polemizar sobre qual esfera receberia mais recursos do governo federal. Aliás, ao final do governo Azeredo, a Prefeitura Municipal de Uberlândia se dispôs a assumir 13 escolas estaduais, o que lhe conferia um número necessário de alunos para receber uma quantia maior de recursos do FUNDEF. No entanto, um movimento de repúdio, desencadeado imediatamente por parte dos profissionais de ensino e dos demais segmentos da comunidade escolar, impediu a concretização da transferência dessas escolas para a administração do governo municipal. Além disso, com a eleição de Itamar Franco, novos elementos contribuíram para que o processo de municipalização fosse desativado.

Segundo o censo escolar de 2001³⁷, as escolas estaduais localizadas em Uberlândia atendem no ensino fundamental 42.570 alunos(as), num total de 91.354 que são matriculadas nesse nível de ensino, no município. Os(as) demais alunos(as) são atendidos nas redes públicas municipal e federal e, ainda, nas instituições de ensino privadas.

No ensino médio a maioria dos(as) alunos(as) também está concentrada na rede pública estadual, na qual são atendidos 25.844 alunos(as), as escolas federais atendem 514 alunos(as) e 4.227 estudantes estão matriculados nas escolas particulares. A rede municipal não oferece essa modalidade de ensino.

É interessante notar que, na educação infantil, ou seja, no nível educacional que atende crianças de zero a seis anos, as instâncias estaduais não disponibilizam vagas. Esse tipo de educação – nas creches e na pré-escola – fica sob responsabilidade do município e das instituições privadas. Uberlândia mantém, segundo o censo escolar, 523 crianças nas creches e 7.057 alunos(as) na pré-escola; já as creches particulares atendem mais crianças que o município: 585 no total. Na pré-escola 3.040 alunos(as).

De posse dos dados fornecidos pelo censo escolar, é possível perceber que o governo estadual não investiu na educação infantil, deixando esta à mercê dos municípios. É possível perceber também que o município de Uberlândia não consegue atender um número considerável de estudantes na pré-escola, ou seja, enquanto as creches e pré-escolas

³⁷ Os dados do censo escolar 2001 foram retirados no site www.inep.gov.br, na Internet.

têm aproximadamente 11.500 alunos(as) matriculados, o ensino fundamental tem mais de 91.000 estudantes inscritos. Nota-se, dessa forma, que um enorme número de alunos(as) chega ao ensino fundamental sem passar pela pré-escola, permitindo concluir que o município não é capaz de prover recursos para atender satisfatoriamente a educação infantil.

Outro fator interessante de ser observado é que o município de Uberlândia procura concentrar suas forças nos primeiros anos da educação básica, ou seja, há um número bem maior de alunos matriculados na educação de 1ª à 4ª série do ensino fundamental (24.775), o que supera inclusive o número de alunos matriculados nas escolas do estado (15.441). Já nas escolas municipais de 5ª à 8ª série³⁸, o número de matriculados decai para 15.977, enquanto as escolas estaduais atendem 27.129 matrículas.

Esses dados demonstram que a municipalização poderia representar um grande erro. É complicado passar para a esfera municipal uma responsabilidade desse porte, sendo que a mesma não consegue sequer atender de modo satisfatório a educação em creches e na pré-escola. Além disso, é sabido das dificuldades de repasse de verbas do FUNDEF para os municípios, o que poderia fazer com que o ensino básico e fundamental se transformassem num verdadeiro caos dentro da cidade de Uberlândia.

A progressão continuada e o regime de ciclos

A progressão continuada e o regime de ciclos é um modelo que também foi colocado em prática no estado de Minas Gerais após a sanção da nova LDB. Essa proposta consiste em promover o aluno dentro de um mesmo ciclo, sem reprovações.

No governo de Eduardo Azeredo, foram criados dois ciclos de ensino: o primeiro seria formado pelos quatro primeiros anos escolares, após a pré-escola, o que anteriormente era conhecido como ensino primário e o outro ciclo seria formado pelos quatro anos seguintes, ou seja, dessa forma o aluno, ao terminar o segundo ciclo estaria encerrando seus estudos correspondentes ao antigo primeiro grau, atualmente conhecido como Ensino Fundamental.

Tal reforma constou na nova LDB da seguinte forma,

³⁸ O município de Uberlândia não adotou em suas escolas o regime de ciclos com progressão continuada.

“§ 1º É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos.

§ 2º Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo ensino aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino” ³⁹.

Fica claro, nos artigos da Lei, que o modelo educacional adotado em Minas Gerais, logo após a aprovação da mesma, era facultativo, não havendo, portanto, obrigatoriedade de adoção. A sua implementação reforça a tese da opção do Estado mineiro por adquirir um certo espírito de pioneirismo na implementação das novas políticas educacionais.

Cabe observar, entretanto, que essa “ousadia” também pode ser nociva para o processo educacional. Como afirmam Nathanael e Brito,

“as mudanças abruptas de estrutura e funcionamento das escolas são, mais facilmente, passíveis de fracasso (...) Desse modo ao mesmo tempo todo um ciclo de estudos em todas as escolas de um sistema de ensino, sem antes implantar e avaliar a inovação para ir-se ampliando-a gradativamente, se for o caso, é ato temerário. De igual forma, mudar todo o sistema de avaliação, em nome do combate à repetência, pode transformar a promoção num engodo, num ato irresponsável. É bom para as estatísticas governamentais, mas, a médio prazo, será bom para o sucesso do cidadão que se deseja formar?” ⁴⁰.

Segundo os órgãos governamentais, o aluno repetente promove um gasto muito grande para o sistema educacional; entretanto, a sua aprovação automática também pode causar um desgaste na sua formação. Além do mais, nas estatísticas o aluno não aparece como reprovado. Nesse caso, a educação estará se pautando em fatores numéricos, ou seja, um ensino quantitativo, e não qualitativo.

No sistema de ciclos, o que se constata é a possibilidade do(a) aluno(a) permanecer num mesmo ciclo por mais tempo do que os anos previstos, sem constar na lista de reprovação. E a progressão continuada oferece aos alunos todas as formas possíveis para sua aprovação, sem uma preocupação com o aprendizado. Aliás, em Minas Gerais se adotou um sistema em que o aluno não fica retido nos finais dos ciclos, apenas quando chega ao final do Ensino Fundamental é que o mesmo pode repetir de ano. O que se

³⁹ Conf. Seção III, Art. 32, §§ 1º e 2º, da lei 9394/96. Grifos meus.

⁴⁰ SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. Op. cit., p. 43.

percebe na prática é a adoção de uma promoção automática, e não um regime de progressão continuada através de ciclos de ensino.

Exemplifica isso o caso observado na Escola Estadual Prof. Inácio Castilho, em Uberlândia. No final do ano de 2002, nessa escola foi cogitada a permanência de alguns alunos que apresentavam problemas de aprendizagem no 3º ano do ciclo intermediário, e, no entanto, em reuniões para a decisão de tal assunto com representantes da Superintendência Regional de Ensino, ficou resolvido que as ordens da SEE-MG são claras de que a retenção ou repetência de ano só é permitida no 2º ano do ciclo avançado, ou seja, no final do ensino fundamental.

Os dados numéricos que foram apresentados em 1997 pela SEE-MG são bastante expressivos. O Secretário da Educação, João Batista dos Mares Guia, no programa TV Interativa, produzido pela Rede Minas, falou do Plano de Ação e da questão salarial informando que a repetência em Minas tende a acabar. Os dados apresentados mostravam que em 1995 a reprovação ultrapassava os 20%; em 1996 havia caído para 10%; em 1997 chegava aos 2,7% e em 1998 se esperava um índice de reprovação menor que 1%⁴¹. Como se percebe, os dados apresentados são bastante otimistas, resta questionar o porquê do silêncio em relação a qualidade alcançada.

Em Uberlândia foi possível comprovar os dados otimistas do ex-Secretário da Educação e nos dias atuais é possível perceber que os índices de evasão e reprovação são baixíssimos. Com relação a evasão, é um ato louvável e que merece destaque, no entanto, o baixo índice de reprovados encobre a baixa qualidade da educação oferecida pelo estado de Minas Gerais.

O que não aparece no discurso oficial é que esses números também atendem às expectativas do Banco Mundial (BIRD), que em consonância com o Fundo Monetário Internacional (FMI) vem sendo uma das principais fontes de financiamento da educação em Minas Gerais. Ou seja, a sintonia existente entre os princípios ditados pelo organismo monetário internacional e os resultados divulgados oficialmente não é obra do acaso. O

⁴¹ Os dados foram apresentados pelo Secretário João Batista dos Mares Guia no programa TV Interativa da Rede Minas, Plano da Ação e Questão Salarial. No referido programa a participação do público foi feita através de telefonemas, fax e a própria platéia presente no auditório. Uma fita de vídeo com a gravação do programa foi enviada a todas as Escolas Estaduais.

financiamento concedido exige em contrapartida aquilo que é qualificado como eficiência e produtividade.

Aliás, com relação à influência do BIRD nas políticas educacionais, é interessante perceber que esse Banco vem formulando uma política de empréstimos que exige, em troca, uma elaboração de supostas políticas sociais que são seguidas à risca pelos países receptores de tais empréstimos. Carlos Alberto Torres comenta que o BIRD age como uma agência de regulação, e tal qual qualquer Banco não oferece doações, mas sim empréstimos que, além de serem pagos com juros (de mercado), são avalizados pelos Estados⁴².

Segundo Torres, entre,

*“as premissas de funcionamento, encontramos as condicionalidades econômicas às quais tanto o FMI, o Banco Mundial e a maioria das instituições identificadas como parte do consenso de Washington seguem ao pé da letra. Dois elementos condicionam radicalmente a formulação da política pública: a privatização e a redução do gasto público, políticas claramente compatíveis, das quais a primeira pode-se considerar, se não exclusivamente, ao menos como parte estratégica da segunda”*⁴³.

Assim sendo, percebemos que quando o BIRD começa a ditar a política social e educacional para o Brasil e, por conseguinte, para Minas Gerais⁴⁴, ele coloca como ponto de discussão a privatização de parte das escolas públicas. Lógica mercadológica ditada pela política neoliberal divulgada pelo Banco. Dessa forma, a educação passa a seguir duas máximas do neoliberalismo: privatização das escolas públicas (ocupação dos vazios deixados pela esfera pública) e educação voltada para o mercado (para atender a demanda das empresas).

Como as políticas do BIRD exigem que o ensino apresente “eficiência” e produtividade, as escolas procuraram artifícios que apresentassem números satisfatórios, o que se vem conseguindo com o alto índice de aproveitamento escolar fornecido pela “progressão continuada” aqui analisada. Como afirma Torres:

⁴² Sobre esse assunto ver: TORRES, Carlos Alberto. *Estado, Privatização e Política Educacional: elementos para uma crítica do Neoliberalismo*. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. pp. 109 e segs.

⁴³ Idem, ibidem, pp. 124/125.

⁴⁴ No governo de Eduardo Azeredo, o BIRD destinou empréstimos para o financiamento da educação do estado de Minas Gerais.

*“O Banco Mundial tem priorizado diferentes políticas educacionais desde sua criação, incluindo, em ordem relativamente cronológica, a construção de escolas, o apoio ao desenvolvimento da escola secundária, a educação vocacional e técnica, a educação informal e, mais recentemente a educação básica, e a qualidade educacional (definida em termos de aproveitamento e desempenho escolar). Alguns dos indicadores que os experts do Banco Mundial projetaram para medir a qualidade da educação incluem o gasto por aluno, os materiais de instrução (livros didáticos), a duração do ano e da jornada escolar e a classe social do professor”*⁴⁵.

Nota-se, então, que as políticas educacionais que seguem os princípios ditados pelo BIRD devem apresentar números, mesmo que maquiados, para garantir empréstimos que seguem caminhos paradoxalmente opostos, favoráveis e desfavoráveis. Favoráveis quando se investem altos numerários na educação, atendendo a uma antiga demanda da sociedade, mas também desfavoráveis, pois além de não reverter tais recursos em melhorias da qualidade da educação, por vezes, pode até mesmo piorá-la.

Portanto, os investimentos dos órgãos monetários internacionais querem que a educação apresente resultados independentes da questão qualitativa. Sendo assim, cabem vários questionamentos acerca de tais políticas, dentre os quais avaliar o significado de se investir numa educação que apresenta como prioridade a qualificação de alunos no ensino fundamental, sendo que a maioria dos empréstimos do BIRD são aplicados nesse nível de ensino.

O programa de educação em ciclos com progressão continuada permaneceu no governo de Itamar Franco, com algumas mudanças. Os ciclos que se dividiam em dois foram aumentados para três no ensino fundamental, sendo que os três primeiros anos foram destinados ao ciclo básico; do quarto ao sexto ano de escolarização são voltados para o ciclo intermediário e os dois últimos anos do ensino fundamental são voltados ao ciclo avançado. A partir daí o aluno seguirá para o ensino médio.

Percebe-se então que o ensino no regime de ciclos continua e que a progressão continuada permanece sem alterações, pois o aluno continua não aparecendo como reprovado.

⁴⁵ TORRES, Carlos Alberto, op. cit., p. 128.

A Aceleração da Educação

Uma outra reforma importante inserida na educação mineira foi a introdução de três programas de aceleração do ensino. Esse tipo de ensino, que foi aplicado na forma de supletivos, procurou fazer com que os alunos que se encontravam numa idade superior à considerada ideal para a série cursada fossem posteriormente promovidos ao ensino formal, numa idade normal.

O primeiro dos três programas foi denominado Projeto Travessia, que consistiu na aceleração do ensino para os alunos dos primeiros quatro anos do Ensino Fundamental⁴⁶. Esse programa foi criado durante o governo de Eduardo Azeredo, quando o primeiro ciclo era formado pelas quatro primeiras séries de ensino e o aluno, através da aceleração, se formaria no primeiro ciclo em apenas dois anos. Trata-se de um ensino supletivo, feito preferencialmente à noite, voltado para atender alunos que se encontravam fora da faixa etária considerada normal. Ou seja, normalmente, os alunos que terminariam o primeiro ciclo com uma idade aproximada de dez a onze anos, se o fizessem com idade superior à idade normal, no caso da lei, com 14 anos ou mais, seriam encaminhados ao ensino supletivo do Projeto Travessia.

O artigo primeiro da Resolução, que regulamentou o Projeto Travessia, versou o seguinte:

*“Fica instituído em caráter excepcional, no ano letivo de 1998, o Projeto Travessia para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos, aos alunos do 1º ciclo do Ensino Fundamental, com idade igual ou superior a 14 anos, matriculados no noturno”*⁴⁷.

Entretanto, esse projeto foi aplicado em algumas escolas estaduais localizadas em Belo Horizonte, certamente sendo testado para posteriormente ser introduzido nos demais municípios do estado de Minas Gerais que contassem com o ensino estadual. Tal fato não chegou sequer a ocorrer em função do governo de Eduardo Azeredo, que aplicou essa mudança, ter chegado ao fim.

⁴⁶ Resolução 9298/98, de 02/03/98, que impõe a estratégia pedagógica de aceleração dos estudos destinados a alunos do 1º ciclo do ensino fundamental.

⁴⁷ Resolução n.º 9298/98 da SEE/MG de 02/03/98. É preciso esclarecer que o primeiro ciclo no governo de Azeredo era formado pelas primeiras quatro séries de aprendizado.

O segundo projeto de aceleração do ensino, que foi aplicado em todo o estado, intitulado “Acertando o Passo”⁴⁸, se destinou aos alunos que, estando fora da faixa etária, necessitavam cursar os ensinamentos do 2º ciclo (antigas 5ª a 8ª séries). Segundo a Resolução que regulamentou a matéria,

*“Fica instituído, em caráter excepcional, nas escolas estaduais que ministram o ensino noturno, o Projeto “Acertando o Passo”, para oferecimento da estratégia pedagógica de aceleração de estudos aos alunos do 2º Ciclo do Ensino Fundamental fora da faixa etária”*⁴⁹.

É interessante observar que este tipo de ensino acelerado foi oferecido para a clientela dos períodos noturnos, atendendo preferencialmente aqueles alunos que ingressaram precocemente no mercado de trabalho. No “Acertando o Passo”, a faixa etária contemplada deve ter no mínimo 14 anos, no primeiro ano do supletivo (denominados 1º e 2º períodos) e no mínimo 15 anos para o segundo ano (denominados 3º e 4º períodos). Subentende-se, portanto, que o governo mineiro tem ciência com relação a inserção dos jovens cada vez mais cedo no mercado de trabalho.

Nessa linha de projetos de aceleração da aprendizagem, o último instituído no estado de Minas Gerais denomina-se “A Caminho da Cidadania”, destinado a alunos do Ensino Médio. Nesse modelo educacional, o aluno pode concluir suas obrigações com o ensino médio em apenas um ano e meio.

Segundo a SEE-MG, esses projetos têm como objetivos colocar todos(as) os(as) alunos(as) das escolas públicas na idade adequada, ou seja, fazer com que aqueles não ingressados nas escolas no tempo exato, ou abandonaram-na antes do término dos estudos, retornem à escola e, através da aceleração, alcancem o nível médio no menor tempo possível.

Várias escolas de Uberlândia, pertencentes à rede estadual, participaram desses projetos. Tanto aquelas que trabalham com cursos de 2º ciclo do ensino fundamental bem como as que praticam o ensino médio no período noturno, todas, tiveram que se adaptar a esse tipo de ensino supletivo, uma vez que a SEE-MG obrigou que todas as escolas noturnas implementassem os projetos de aceleração da aprendizagem.

⁴⁸ Resolução 8287/98, de 09/01/98, que institui o projeto que tem como proposta a aceleração dos estudos destinada a alunos do 2º ciclo do ensino fundamental.

⁴⁹ Artigo 1º da Resolução 8287/98, da SEE/MG, de 09/01/98.

Segundo dados da 40ª Superintendência Regional de Ensino, em Uberlândia, dezenove escolas implementaram o Projeto Acertando o Passo e quinze ministraram cursos do Projeto a Caminho da Cidadania

Nota-se, entretanto, uma séria precariedade na instituição de tais programas, pois não houve uma preparação adequada dos professores acostumados a trabalhar com a educação seriada e em tempo normal, visto que passaram a trabalhar com um ensino supletivo de ciclos. Toda a comunidade escolar passou a sofrer com essa mudança abrupta no sistema escolar.

Quando Itamar Franco assumiu o governo, a partir de 1999, os programas de aceleração da educação foram cancelados, persistindo somente aqueles que já haviam iniciado e ainda não estavam encerrados. Dessa forma, no início do ano de 2002, quando parte desta pesquisa foi realizada, ainda haviam alguns programas de aceleração da educação em andamento, os quais foram encerrados e suspensos a partir do segundo semestre de 2002.

Os Programas de Capacitação

Em 1997 foram criados os Programas de Capacitação à distância para dirigentes e professores(as) da rede pública estadual. Para diretores(as) e vice-diretores(as) das escolas estaduais, foi criado o PROCAD (Programa de capacitação de diretores), para os(as) professores(as) do ensino fundamental, o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e o PROMÉDIO (Programa de Capacitação de Professores do Ensino Médio).

Segundo a LDB, a capacitação dos profissionais de educação se faz necessária e, em seu Artigo 61, a Lei diz que

“a formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamento:

I – a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante capacitação em serviço.

*II – aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”*⁵⁰.

⁵⁰ Conf. Título VI, Art. 61, da Lei n.º 9394/96.

Notamos aí que a capacitação dos profissionais da educação está prevista na Lei maior da educação.

Nathanael e Brito tecem o seguinte comentário, com relação ao artigo acima citado,

*“o artigo remete à necessária organização de diferentes cursos para formar profissionais da educação, inovando quando permite aproveitar, do candidato a profissional da educação, “experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades”, bem como permitir a capacitação em serviço. Trata-se da aplicação do Artigo 206, inciso II, da constituição”*⁵¹.

Entretanto, essa capacitação colocada em prática no Estado de Minas Gerais, durante o governo de Eduardo Azeredo, não atendia a todos(as) os(as) professores(as). Segundo uma entrevista concedida pelo Secretário de Estado da Educação do governo Azeredo, João Batista dos Mares Guia, no programa TV Interativa, um empréstimo no valor de oitenta milhões de reais conseguido junto ao Banco Mundial foi destinado aos programas de capacitação. No entanto, o programa não conseguiu atender a mais do que 112 mil professores(as)⁵².

É possível destacar que os(as) professores(as) excluídos(as) desses projetos foram prejudicados(as), pois lhes foi negado o acesso aos projetos de especialização oferecidos gratuitamente.

Professores(as) e diretores(as) que participaram do PROCAP e do PROCAD nos relataram que esperavam mais desses programas. Ao participarem desse tipo de atividade, esperavam obter explicações de como aplicar as reformas nas escolas ou de como utilizar os materiais fornecidos pela SEE-MG, como preparar currículos, como trabalhar com os programas e, nos casos específicos dos(as) diretores(as), como administrar as escolas.

Esses programas de capacitação permanecem até os dias atuais, nos quais estão sendo investidos US\$ 20,5 milhões do empréstimo inicial de US\$ 150 milhões, efetuado pelo Banco Mundial. Segundo a SEE-MG,

Esses recursos estão sendo utilizados nos programas de capacitação de professores e dirigentes, agora revistos e com nova orientação baseada nos princípios da Escola Sagarana (...) Assim o Programa de Capacitação de Professores – PROCAP e o Programa de Capacitação de Dirigentes – PROCAD tiveram continuidade na gestão 1999-2002 após uma avaliação de conteúdos, filosofia e métodos, sendo adaptados à linha de ação

⁵¹ SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. Op. cit., p. 99.

⁵² Dados divulgados no programa TV Interativa, “Plano de ação e Questão Salarial”, da Rede Minas.

estabelecida pela Escola Sagarana. Mais de 105 mil professores e 6 mil dirigentes foram integrados à nova fase” ⁵³.

Ainda na gestão 1999-2002, foi implementado um novo programa de capacitação de professores à distância, o projeto Veredas, que visa *“habilitar professores das redes municipais e estadual que não têm curso superior e atuam da primeira à quarta série do ensino fundamental”* ⁵⁴.

Aproximadamente 15 mil professores(as) estão sendo beneficiados(as) com o Veredas. Essa capacitação foi colocada como uma forma de melhorar inclusive o salário desses(as) funcionários(as).

Outra exigência constante da nova LDB impõe que todos(as) os(as) professores(as) atuantes no ensino fundamental e médio deverão ser portadores do diploma de Licenciatura Plena após 5 anos da sanção daquela Lei. Dessa forma, todos(as) os(as) professores(as) que trabalham no ensino fundamental e médio e não possuem curso de graduação, com Licenciatura Plena, deverão se capacitar. Como o próprio Estado ainda não deu conta de atender a essa exigência, os(as) professores(as) que pretendem continuar no magistério estão procurando adquirir a complementação de seus estudos através de cursos oferecidos por instituições privadas de ensino.

Portanto, percebe-se que naquele momento a SEE-MG não estava interessada em oferecer a todos os profissionais de ensino a capacidade de terem uma formação adequada para atender os(as) alunos(as) em consonância com o que propõe a LDB, mas sem deixar de exigir uma melhor adequação desses profissionais à referida Lei.

Ainda, com relação ao “Programa Veredas – Formação Superior de Professores”, é importante destacar que essa política de valorização do profissional se destina aos(às) professores(as) que trabalham nos primeiros quatro anos de ensino e que não tiveram acesso ao ensino superior. Segundo dados oficiais, *“são quase 60 mil professores que atuam nas redes de ensino estadual e municipais de Minas Gerais sem a necessária habilitação, e, conforme previsto na LDB, todos devem ter curso superior até 2005”* ⁵⁵.

⁵³ **Coleção Lições de Minas.** Volume II – 2ª. ed. – Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 2001, p. 7.

⁵⁴ Idem, ibidem, p. 7.

⁵⁵ Idem, ibidem, p. 24.

Percebe-se novamente a preocupação do governo mineiro de se adequar à política maior da educação, ou seja, a LDB.

Segundo a SEE-MG, com esse programa, a qualidade da educação melhorará. O Veredas é articulado através de educação à distância, e passou a atender, a partir de fevereiro de 2002, os(as) professores(as) de 1ª à 4ª série do ensino fundamental das esferas públicas estadual e municipais.

A criação desse “Programa de Educação à Distância” propiciou o trabalho com monitoramento à distância para aceleração de aprendizagem, alfabetização de jovens e adultos, formação continuada de professores(as) e capacitação de recursos humanos. Nesse programa estão também integrados o Ministério da Educação, universidades e outras instituições que trabalham com educação à distância. Segundo a SEE-MG, esse programa tem como beneficiários professores(as) das redes públicas estadual e municipal.

A SEE-MG, através de um suplemento especial do programa “Lições de Minas”⁵⁶, que foi criado para estabelecer um canal de comunicação entre a Secretaria de educação e a comunidade escolar, informou que um outro Programa que deverá ser empregado é o “Programa de Capacitação de Recursos Humanos”, que buscará ampliar oportunidades de avanço e desenvolvimento pessoal e profissional dos(as) trabalhadores(as) em educação. Esse trabalho dar-se-á em parceria com instituições especializadas, nacionais e estrangeiras, principalmente universidades, para cursos e treinamento no âmbito de graduação.

Seguindo esse mesmo princípio, está em fase de implementação o “Programa de Valorização do Magistério”, que terá como intuito valorizar a carreira dos profissionais do magistério através do estabelecimento de um novo plano de carreira, cargos e salários, para garantir direitos e meios dignos de trabalho para os profissionais de educação. Esse Programa foi elaborado em conjunto entre a SEE-MG, o Sind-UTE/MG, a Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais e a Secretaria de Estado dos Recursos Humanos e Administração.

Entretanto, apesar do acordo firmado, o governo estadual não colocou em prática o Plano de Carreira dos funcionários da educação. Em 2002, o Sind-UTE chamou os(as) trabalhadores(as) para a greve exigindo que o Plano de Carreira fosse enviado para a

⁵⁶ Coleção Lições de Minas, Volume II – 2ª edição – agosto de 2001

aprovação da Assembléia Legislativa. Por motivo de espaço, esse assunto será tratado pormenorizadamente no Capítulo III deste trabalho.

No mesmo suplemento do Lições de Minas, a SEE-MG afirmou que haverá ainda a continuidade do PROCAD (Programa de Capacitação de Dirigentes), que foi iniciado no Governo de Eduardo Azeredo, com o intuito de preparar diretores(as), vice-diretores(as), pedagogos(as), inspetores(as) e supervisores(as) escolares para que esses possam adquirir uma melhor qualidade na gestão administrativa, financeira e pedagógica dentro do Sistema Mineiro de Educação.

Esse Programa seguirá o mesmo modelo do governo anterior, com cursos seqüenciais, presenciais ou semipresenciais, utilizando metodologias e recursos técnicos da educação à distância.

Na mesma linha do PROCAD, dar-se-á a continuidade do PROCAP (Programa de Capacitação de Professores), que buscará combater a evasão, a repetência e melhorar a qualidade do ensino através do aperfeiçoamento de professores(as) e pedagogos(as), além de valorizar os profissionais de educação. Esse programa definiu como ação prioritária a realização de estudos para adaptação à política educacional definida pela Escola Sagarana⁵⁷.

O PROCAP – Fase Escola Sagarana, teve seu início em junho de 2001 e beneficia 105 mil professores(as) das redes de ensino estadual e municipais.

Ainda com o intuito de melhor capacitar os(as) professores(as), foi introduzido o “Programa de Formação Continuada de Professores” que tem como objetivo “*estimular e promover a formação continuada de professores visando a melhoria da qualidade do ensino, valorização e progressão dos profissionais do Magistério*”⁵⁸.

Os programas de avaliação da educação

Um dos programas que a SEE-MG deu especial atenção foi o “Sistema de Avaliação da Educação Pública (Simave)”, que tem por objetivo traçar diagnóstico e planejamento para a política educacional de Minas Gerais. O Simave foi implementado no

⁵⁷ A implementação do projeto “Escola Sagarana” será discutido mais pormenorizadamente no final do Capítulo I.

⁵⁸ **Coleção Lições de Minas**. Op. cit. , p. 30.

ano 2000 e é coordenado pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), sendo posteriormente ampliado para outras 27 instituições de ensino superior, inclusive a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Dentro do Simave estão os seguintes programas: o Programa de Avaliação de Educação Básica (Proeb) e o Sistema de Apoio Pedagógico (SIAPE). O Proeb tem como objetivo medir o aprendizado dos(as) alunos(as) da escola básica, sendo que os primeiros exames foram realizados em outubro/novembro de 2000 e ao final de 2001 foi realizada a segunda edição do programa. Já o SIAPE tem o objetivo de *“orientar as escolas e desenvolver, em cada uma, ações de apoio aos professores e aos alunos, metodologias de avaliação qualitativa e formativa e de progressão continuada”*⁵⁹. Portanto, as metas do Simave são:

*“desenvolver parâmetros e métodos de aferição do desempenho e da qualidade nas redes estadual e municipais de educação básica; criar parâmetros diferenciados de avaliação da rede pública de educação básica, compatíveis com a realidade, a cultura e o desenvolvimento de Minas Gerais, observadas as peculiaridades regionais (...)”*⁶⁰.

Vale destacar a preocupação da SEE-MG com as instituições de ensino municipais e ainda a execução desse programa em parceria com as instituições superiores de ensino.

Ressalta-se, ainda, a criação do “Programa de Avaliação da Educação Básica (PROEB)”, que faz parte do Simave, e tem por objetivo avaliar o desempenho dos alunos da educação básica no estado de Minas Gerais. O PROEB está ligado diretamente ao “Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB)”, que é,

*“um sistema implementado pelo Ministério da Educação, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, para avaliar a educação básica em todo o Brasil, com base em amostragens e apresentando os seus resultados por unidade da Federação”*⁶¹.

Nota-se, portanto, a total articulação do programa mineiro com as propostas educacionais apresentadas em nível federal.

Esse “Programa de Avaliação do Desempenho” é talvez o mais polêmico de todos os programas adotados pela SEE-MG. O referido programa busca mecanismos para avaliar

⁵⁹ **Coleção Lições de Minas**. Op. cit. , p. 22

⁶⁰ Idem, ibidem, p. 23.

⁶¹ Idem, ibidem, p. 24.

o aproveitamento de escolas, profissionais e alunos(as), introduzindo, segundo a SEE-MG, “*mecanismos permanentes e modernos de avaliação*”⁶².

Tal avaliação tem o intuito de promover a melhoria da qualidade do ensino em Minas Gerais. Entretanto, os resultados da segunda fase do programa, divulgados em abril de 2002, demonstram que o Simave (Sistema Mineiro de Avaliação da Educação Pública) não tem alcançado os resultados esperados. O jornal Estado de Minas trouxe, em sua edição de 3 de abril de 2002, a seguinte manchete: “*Escola pública forma analfabetos científicos*”⁶³. Segundo o jornal:

*“a escola pública mineira forma jovens incapazes de compreender fenômenos da natureza ou avaliar questões do dia-a-dia sob uma ótica minimamente científica. Foi o que revelou a Segunda fase do Sistema Mineiro de Avaliação (Simave), que submeteu 650 mil estudantes das 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio das 4 mil escolas estaduais mineiras a provas de História, Geografia, Física, Biologia e Química. Pelo menos 80% dos estudantes do ensino médio têm um nível de conhecimento considerado crítico...”*⁶⁴.

Segundo os(as) professores(as), os(as) alunos(as) não estão preparados para esse tipo de avaliação, pois trabalhando-se no regime de ciclos com projetos de ensino, a avaliação enviada pelo governo estadual não mede verdadeiramente o grau de aprendizado dos(as) estudantes. Além disso, os(as) alunos(as) não são estimulados a realizar a prova já que a mesma não vale como nota e é realizada ao final do ano quando os(as) alunos(as) estão se preparando para as provas finais.

Escola Sagarana e a Bolsa Escola

Com o lema “*educação para a vida com dignidade e esperança*”, a SEE-MG lançou em 1999 o programa Escola Sagarana, com objetivo de traçar os rumos que a educação mineira deveria seguir nos próximos anos durante o governo Itamar Franco (1999-2002) e, ainda, com o desenvolvimento de um plano decenal para a educação.

Segundo Maria José Vieira Féres, ex-secretária adjunta da Educação de Minas Gerais:

⁶² Idem, ibidem, p. 29.

⁶³ Estado de Minas, 3 de abril de 2002, p. 25.

⁶⁴ Idem, ibidem, p. 25.

“Minas Gerais é um estado com muitas diferenças econômicas, sociais e culturais. Uma política educacional comprometida com a democracia e a justiça social, precisa levar em conta a diversidade regional, sem perder a perspectiva dos inúmeros laços comuns que unem todos os mineiros e o sentimento de brasilidade e universalidade. Por essa razão, a Secretaria de Educação de Minas Gerais buscou em Guimarães Rosa a inspiração do termo Sagarana para denominar a política educacional adotada no Estado, a partir de 1999.(...) a palavra Sagarana é um hibridismo cunhado por Guimarães para denominar o seu primeiro livro. É a união do radical germânico SAGA – que significa narrativa épica em prosa, ou história rica em acontecimentos marcantes ou heróicos – com o elemento RANA, de origem tupi e representa a idéia de “à maneira de”, “típico ou próprio de”. Com o neologismo Sagarana, Rosa quis deixar a sugestão de histórias em que o elemento local, regionalista, se associa a uma dimensão maior de interesse universal”⁶⁵.

Portanto, o que se pode perceber no discurso oficial é que a educação no estado de Minas Gerais passaria a primar a partir desse momento pelo respeito ao regionalismo e à democracia, permitindo inclusive a adoção de currículos diferenciados que permitam aos(as) educadores(as) buscarem referências na vivência de seus(as) alunos(as) para elaborarem seus planos de aula. Como uma das premissas da educação organizada em ciclos é a elaboração de projetos, a Escola Sagarana traz a novidade de que os(as) professores(as) poderão buscar elaborar projetos que condizem com a realidade dos(as) educandos(as).

A proposta inicial ditava que,

“a proposta da Escola Sagarana parte do princípio da participação e da construção coletiva. Por isso não é uma proposta terminada, ditada de cima para baixo por meio de resoluções ou portarias. Permanece em discussão um conjunto de pressupostos, que só se consolidarão pela prática diuturna, com participação efetiva dos profissionais da educação, dos estudantes e dos pais”⁶⁶.

Nota-se então que, nesse discurso oficial, o que transparece é que mudanças contundentes serão aplicadas na educação das escolas estaduais mineiras; no entanto, as reformas que foram implementadas na gestão passada – no governo de Eduardo Azeredo – algumas permanecem em andamento e outras continuaram inalteradas. É o caso da

⁶⁵ FÉRES, Maria José Vieira. “A Escola Sagarana e a proposta Educacional de Minas Gerais”. In.: **Coleção Lições de Minas**. Op. cit. , p. 14.

⁶⁶ Idem, ibidem, p. 14.

instituição do regime de ciclos com progressão continuada que, apesar de ter sofrido uma pequena alteração, continuou com a mesma estrutura básica⁶⁷.

Outros programas instituídos, também no governo de Eduardo Azeredo, tiveram continuidade, como é o caso dos programas de capacitação dos(as) profissionais, dos quais vislumbramos o PROCAP – Fase Escola Sagarana e o PROCAD, que contam inclusive com recursos que já haviam sido contraídos junto ao Banco Mundial no governo anterior. Note-se que a questão desses programas também já foi destacada anteriormente.

Percebe-se, portanto, que as propostas apresentadas e implementadas com a Escola Sagarana não são como se divulga, totalmente novas, mas sim dão seqüência a processos de mudanças já instituídos anteriormente na concepção da elaboração neoliberal, que dita os caminhos da educação brasileira.

Inclusive é interessante notar que o governo de Itamar Franco, apesar de todas as suas desavenças com o governo Federal, na gestão de Fernando Henrique Cardoso, se mostrava ancorado às políticas que vinham sendo ditadas por este desde o primeiro mandato, como é o caso da sanção da nova LDB em dezembro de 1996. Nessa questão, é possível se exemplificar com os exames de avaliação da educação, enquanto o governo federal institui o Provão – Programa de avaliação de cursos para as instituições de ensino superior, o governo mineiro institui, inclusive com apoio das Universidade Federais, o SIMAVE, com intuito de avaliar as condições das escolas básicas de Minas Gerais.

Assim sendo, é possível afirmar que a Escola Sagarana apresenta algumas novidades, mas também carrega vários resquícios dos governos anteriores, principalmente das reformas instituídas pela Secretaria de Estado da Educação, de 1997 a 1999, ainda no governo tucano de Eduardo Azeredo.

As mudanças do atual plano decenal foram formuladas na segunda edição do Fórum Mineiro de Educação, realizada no período de Junho de 2001 a outubro do mesmo ano⁶⁸. Quando o referido Fórum foi convocado, a SEE-MG traçou os seguintes princípios:

“pretende-se gerar subsídios para a formulação de um Plano Decenal para educação no estado, contendo princípios e objetivos gerais compostos a partir da consulta à sociedade e aos agentes da educação, capaz de gerar e

⁶⁷ Como já foi tratado anteriormente, na página ???, no governo de Azeredo haviam dois ciclos, no governo Itamar foram instituídos três ciclos.

⁶⁸ O 1º Fórum Mineiro de Educação foi realizado em agosto e setembro de 1998 e promovia a instituição de uma instância permanente de avaliação, negociação, constituição e renovação do Sistema Mineiro de Educação.

alimentar uma espécie de compromisso em torno de questões cruciais para as próximas gerações e para o futuro do estado e do país” ⁶⁹.

Uma mudança que se percebe com facilidade é que, segundo os princípios, previa-se uma consulta às bases, ou seja, uma participação da comunidade escolar na formulação das mudanças. Apesar das mudanças que foram introduzidas no governo de Itamar Franco, é possível notar uma aproximação muito grande do programa atual com os princípios educacionais do governo anterior, sob direção de Eduardo Azeredo.

Foram instituídos pelo Plano decenal vários programas para serem instituídos para modernizar e democratizar a educação em Minas Gerais. E segundo os organismos oficiais, a Escola Sagarana transformaria a escola mineira num local em que a dignidade e o respeito aos cidadãos fossem a máxima.

Entre os programas estratégicos da Escola Sagarana, instituídos justamente para buscar a formação de cidadãos ativos, e no sentido de tornar a educação mais democrática, procurando atender a todas as camadas da população, percebemos a instituição do “Programa Bolsa Familiar para Educação – Bolsa escola”, voltado para atender as famílias carentes que preencham alguns requisitos: 1) tiverem filhos de 7 a 14 anos matriculados na escola pública; 2) tiverem renda per capita igual ou inferior a meio salário mínimo; 3) morem no município por pelo menos 3 anos e 4) passarem pelo processo de avaliação e seleção. Foi definido, como estratégia, *“destinar às famílias carentes renda mínima da ordem de R\$ 70,00 (setenta reais), de meio a um salário mínimo mensal para manutenção de seus filhos na escola; desenvolver ações integradas de saúde, assistência e promoção social junto às famílias beneficiadas”* ⁷⁰. As famílias beneficiadas num primeiro momento do programa foram aquelas que vivem na região do Vale do Jequitinhonha, região mais pobre do estado, embora haja a promessa de que no futuro o benefício será estendido as demais regiões do estado.

Aliás, é possível perceber que o programa Bolsa escola de Minas Gerais apresenta um benefício maior do que o criado pelo Ministério da Educação, do governo de Fernando Henrique Cardoso. Com uma nova mudança de governo, em 2003, quando se inicia o mandato do Governador Aécio Neves, é difícil avaliar se novas mudanças ocorrerão ou se haverá uma continuação dos programas formulados e colocados em prática

⁶⁹ Coleção Lições de Minas. Op. cit. , p. 18.

no governo de Itamar Franco. Aliás, um dos programas formulados no governo anterior, e que buscava atender uma reivindicação antiga dos professores, o plano de carreira, cargos e salários, para garantir direitos e meios dignos de trabalho para os(as) profissionais da educação, já foi descartado pelo atual governo, alegando que o estado não possui recursos para a instituição desse programa de valorização do magistério.

Nota-se que a questão do arrocho salarial demonstra que no Brasil há uma certa subordinação das políticas sociais às políticas econômicas. Como bem ressalta Dermeval Saviani,

*“as necessidades sociais, ao serem levadas em conta, seja pela sociedade civil (...) seja pela sociedade política, cujo encaminhamentos configuram a política social, sempre são analisadas sobre o crivo da “relação custo-benefício”. Assim, os direitos sociais conquistados a duras penas pelo povo brasileiro hoje são classificados como “custo Brasil”. As carências de educação, saúde ou segurança são consideradas, seja diretamente como custos à medida em que impedem ou retardam ou tornam mais onerosos os investimentos no desenvolvimento econômico, seja como custos para sociedade que, através do Estado, terá que investir recursos para supri-las. E o Estado, submetido a essa mesma lógica, tenderá a atrofiar a política social subordinando-a, em qualquer circunstância, aos ditames da política econômica”*⁷¹.

A tomar como referência o passado recente, é possível deduzir que as políticas educacionais em Minas Gerais manterão nos próximos anos os mesmos ditames da lógica neoliberal, característica dos últimos governos brasileiros, sobretudo os dos políticos do PSDB, como é o caso dos vitoriosos neste Estado.

⁷⁰ Idem, ibidem, p. 25.

⁷¹ SAVIANI, Dermeval. Op. Cit. . p.4.

CAPÍTULO II

DO DISCURSO À PRÁTICA: OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO FRENTE ÀS REFORMAS EDUCACIONAIS

As reformas educacionais colocadas em prática no Estado de Minas Gerais, embora, no aspecto formal, buscam envolver a todos os profissionais da educação vinculados à rede pública estadual e, por conseguinte, a todos os(as) estudantes dessa mesma rede, na prática as respostas a essas medidas têm assumido configurações variadas.

No que diz respeito aos profissionais da educação, entre os que discordam das medidas implementadas, é possível identificar duas principais formas de comportamento: aqueles que, até mesmo por comodismo, se fazem de desentendidos e não colocam em prática as novas determinações e outros que, quer seja no plano discursivo ou através de ações concretas, efetivamente fazem questão de externar as suas insatisfações. Chama atenção o fato de que, nas reuniões formais ou informais desenvolvidas nas escolas ou em outros espaços envolvendo esses profissionais, embora as discussões relativas às reformas educacionais sejam sempre bastante frequentes, muito raramente elas assumem a forma de uma contestação mais efetiva perante os organismos oficiais. Isso, talvez, seja um dos elementos facilitadores para que as mudanças continuem sendo praticadas de forma unilateral, sem consulta àqueles que praticam ou são receptores das atividades educacionais, com destaque para os(as) professores(as) e demais profissionais da educação, por um lado, e os(as) estudantes, por outro.

Quanto aos(as) estudantes, o que se nota é que a grande maioria sequer compreende o significado político das medidas e o alcance das mesmas em termos de reflexos diretos na sua formação escolar. Aliás, no tocante à progressão continuada, é voz corrente entre eles(as) a compreensão de que não mais serão reprovados(as), ou seja, uma confusão entre progressão continuada e aprovação automática. Evidentemente, contribui para isso o fato de que tanto os organismos governamentais como até mesmo a própria entidade educacional não deixam transparecer com clareza a maneira como tais programas são implementados.

Segundo Maria Cristina Pessoa, supervisora da Escola Estadual Professor Inácio Castilho,

“os pais e os alunos, na sua maioria, confundem progressão continuada com progressão automática, o que faz com que o compromisso com a aprendizagem não ocorra, já que no sistema seriado o objetivo maior era a

aprovação. O aluno estudava para passar de ano, mudou-se o sistema, mas ainda não mudou essa idéia e o objetivo em especial dos alunos” ⁷².

Em relação aos(às) professores(as), por mais estranho que isso possa parecer, quer seja por falta de esclarecimentos ou por comodismo, mas o fato é que muitos deles também não conseguem ter clareza sobre a abrangência das mudanças.

Maria Cristina Pessoa continua dizendo que,

“os(as) professores(as), por sua vez, têm dificuldade em trabalhar com esse(a) aluno(a) que traz culturalmente essa concepção. Além disso os(as) professores(as) estavam muito acostumados a quantificar os resultados de seus(suas) alunos(as) através de avaliações que tinham por objetivo selecionar. A avaliação processual é um desafio. E para agravar a situação o sistema não tem estrutura para uma real adoção do ciclo, a recuperação do(a) aluno(a) com dificuldades é uma necessidade, como recuperá-lo e ao mesmo tempo trabalhar com os outros(as) alunos(as) que também requerem atenção?” ⁷³.

Ainda fazem parte dos profissionais que compõem a base educacional, os diretores(as), supervisores(as) e orientadores(as). Em que pese o fato dos(as) mesmos(as) atuarem diretamente na administração das escolas, isso não tem sido fator impeditivo para que eles também se mostrem descontentes com o modelo educacional que ora se apresenta.

Esses demais profissionais demonstram um conhecimento acerca das reformas que são implementadas, o que se dá, principalmente, por parte dos(as) supervisores(as) que são responsáveis por receber nas escolas as leis elaboradas pela SEE-MG e repassadas pelas Superintendências Regionais de Ensino, uma delas sediada em Uberlândia. As Supervisoras da Escola Estadual Professor Inácio Castilho ⁷⁴ demonstraram ter um amplo conhecimento das leis mas sempre relataram a sua dificuldade em implementar a realização das mesmas o que se dá devido, sobretudo, à escassez de recursos enviados pelo governo estadual. Assim conforme nos relata Maria Cristina Pessoa,

“como toda mudança que ocorre de cima para baixo, sem uma preparação adequada da população envolvida, e sem uma estrutura para atender suas necessidades, os problemas não foram resolvidos, eles foram até mesmo agravados. (...) a população de baixa renda se vê penalizada por um sistema que apesar de em tese beneficiá-la, vem mais uma vez comprometê-la, pois

⁷² Maria Cristina Pessoa é Supervisora e Professora da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, localizada no Bairro Santa Luzia em Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003.

⁷³ Idem, ibidem.

⁷⁴ As duas supervisoras da Escola são Maria Cristina Pessoa e Rosária de Fátima França, que trabalham na mesma escola em que o autor também leciona e sempre estiveram dispostas a fornecer valiosas informações.

essa população, que mais necessita de uma escola de qualidade, encontra na escola pública entraves que agravam sua situação, pois não cumpre o que a própria constituição lhe garante, que é uma escola pública gratuita e de boa qualidade” ⁷⁵.

Uma outra questão que também merece ser discutida em relação às pretensões governamentais em envolver com as reformas educacionais a todos os profissionais da educação e a todos os estudantes vinculados à rede pública estadual diz respeito aos procedimentos adotados pelo próprio Estado no que tange ao tratamento dispensado para o conjunto das escolas da rede. Nesse aspecto, chama a atenção as gritantes diferenças existentes entre as escolas localizadas nas áreas centrais, ou consideradas nobres, e aquelas situadas nos bairros periféricos, analisando-as não apenas como uma mera questão geográfica, mas, sobretudo, levando em consideração o público alvo dessas escolas e a população que habita os respectivos bairros.

Na verdade, a qualidade superior das escolas que servem a um público de condição social mais alta explica-se também pelo fato de que essas escolas dispõem de uma melhor estrutura. Deixando de lado as escolas privadas, que merecem um tratamento a parte, dentro da mesma esfera pública nota-se distinções gritantes no aspecto de infra-estrutura, disponibilidade de materiais didáticos e pedagógicos, e até mesmo no aspecto físico das escolas.

Dessa forma, percebemos que a escolha por uma escola não é, na maioria das vezes, uma opção, mas sim uma imposição da própria sociedade. Ou seja, uma questão de distinção entre as classes sociais. Stephen J. Ball vai mais além ao classificar essa distinção como um caráter de mercado. O referido autor discute que,

“o funcionamento e os efeitos de um mercado da educação beneficiam certas classes e frações de classe em detrimento de outras. Outra vez, o mercado não é neutro. Ele presume certas habilidades, competências e possibilidades materiais (tempo, transporte, creche, etc.), que estão desigualmente distribuídas entre a população. Os teóricos do mercado tendem a pressupor, de forma global, que a disposição a participar do processo de escolha é generalizada entre a população ou que as diferenças quanto a isso são insignificantes” ⁷⁶.

⁷⁵ Depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003.

⁷⁶ BALL, Stephen J. *Mercados Educacionais, Escolha e Classe Social: O mercado como uma estratégia de classe*. In: GENTILI, Pablo (org.). Op. cit., p. 215. Apesar deste autor ser professor do Center for Educational Studies em Londres e discutir sobre escolas inglesas e norte americanas, no Brasil também ocorrem problemas semelhantes com relação a democratização do ensino público.

Não podemos de forma alguma deixar de notar o privilégio dado à parcela mais alta da sociedade quando nos defrontamos com as escolas que servem esse público e os componentes das classes sociais menos abastadas.

Nota-se que o modelo político neoliberal, quando trata das questões sociais, está longe de agir democraticamente, não atendendo os interesses individuais dos setores menos favorecidos economicamente. Ball discute que,

“no debate sobre a escolha por parte dos pais, as questões relacionadas à definição dos objetivos sociais da escola pública ficam obscurecidas, para dizer o mínimo. A solução do mercado, de que a escolha satisfará tanto as famílias individuais quanto a nação, parece pouco mais que um ato de fé. É necessário conceder muito mais atenção às relações entre os desejos individuais e os interesses nacionais; assim como às relações entre eficiência e qualidade e, em geral, àqueles entre os propósitos econômicos e os propósitos sociais da educação”⁷⁷.

É possível perceber que quando se trata das reformas educacionais e de sua implementação nas escolas, do ponto de vista teórico, são tratadas igualmente, no entanto, as condições de recursos disponíveis para a realização efetiva das ditas políticas educacionais com qualidade faz com que as escolas da periferia sofram uma certa discriminação.

Com relação às reformas aqui levantadas, é fácil perceber que as escolas centrais recebem recursos que lhes permitem implementar as reformas de forma mais eficaz. No que diz respeito, principalmente, ao regime de ciclos com progressão continuada, é necessário que a escola tenha uma boa infra-estrutura, materiais didático-pedagógicos variados e até mesmo professores(as) melhor preparados(as) e dispostos(as) a trabalhar com as mudanças. O regime de ciclos tem como proposta uma prática pedagógica que trabalha com projetos. Para um melhor aproveitamento na execução de um projeto são necessárias, além do empenho de alunos e professores, materiais didático-pedagógicos, livros para pesquisas e inclusive uma infra-estrutura apropriada para a realização das ações propostas.

Os projetos, dependendo da forma como são desenvolvidos nas escolas, podem realmente possibilitar um melhor aprendizado por parte dos(as) alunos(as) e, ao se trabalhar

⁷⁷ BALL, Stephen J. Op. cit., p. 221.

com assuntos que despertam o interesse dos mesmos, pode fazer com que eles(as) tenham um aproveitamento melhor.

Nas escolas periféricas é constante a busca de realizar ações que despertem o interesse dos(as) alunos(as) para a execução de projetos, no entanto, são encontradas tantas dificuldades que, ao final, alunos(as) e professores(as) já estão desanimados com a empreitada.

O próprio envio de materiais para as escolas periféricas ocorre de forma excludente. Os recursos são distribuídos buscando contemplar de melhor forma as escolas que atendem a um público de classe social mais elevada. Ao se confrontar escolas centrais com escolas periféricas, a diferença é gritante. Isso pode ser percebido com clareza numa simples visita às escolas. Por exemplo, a Escola Estadual Messias Pedreiro, localizada numa área central da cidade de Uberlândia, considerada uma boa escola e que tem as suas vagas altamente disputadas, conta com uma boa infra-estrutura, com ginásio de esportes coberto, salas bem ventiladas, material didático-pedagógico de boa qualidade, uma bem montada biblioteca, salas de vídeo, laboratórios de química e física e um considerável número de computadores, além de oferecer recursos que permitem aos(as) docentes melhorarem suas aulas. Enquanto isso, na Escola Estadual Sete de Setembro, localizada no afastado Bairro Presidente Roosevelt, a realidade é dura e cruel. Essa escola não conta com sala de vídeo, os poucos livros existentes estão amontoados na sala da direção, o espaço físico que era destinado ao laboratório foi transformado em sala de aula, faltam mesas e cadeiras para os(as) alunos(as), a sala de professores(as) é um verdadeiro cubículo e a escola não conta com sequer um computador ou uma máquina fotocopadora em condições de uso. Os(as) professores(as) dessa segunda escola se sentem de certa forma desanimados com a condição precária de trabalho.

É difícil entender como o Estado pretende que todas as escolas sigam à risca as reformas e as trate de forma tão diferente no que diz respeito ao repasse de verbas. Fica complicado para as escolas periféricas oferecer uma educação de qualidade sem poder contar com os recursos necessários para o mesmo.

Nota-se também a preferência de uma certa parcela dos professores por trabalharem nas escolas centrais, por terem certeza de que ali encontram melhores condições de trabalho. Apesar do salário ser o mesmo, a predileção pelas escolas centrais é evidente.

Enquanto os organismos governamentais não proverem recursos iguais para as escolas mineiras, vai haver uma lacuna cada vez maior na qualidade da educação oferecida entre os estabelecimentos de ensino, centrais e periféricos. Essas instituições de ensino, apesar de participarem da mesma esfera pública e seguirem os mesmos modelos educacionais, demonstram uma diferença de tratamento muito grande, na qual as camadas sociais mais elevadas são claramente privilegiadas.

No que diz respeito ao conteúdo propriamente dito das reformas, a situação vivenciada pelos profissionais da educação é de bastante complexidade, não sendo poucos os que fazem questão de externar sua insatisfação.

Com relação ao regime de ciclos e a progressão continuada, foi possível perceber nas escolas que os(as) professores(as) não se mostraram muito receptivos com relação a esse processo. Neste ponto encontramos várias posições que poderão ser melhor analisadas a partir de suas especificidades. Para aqueles(as) professores(as) que anteriormente se utilizavam da nota e da reprovação como instrumentos para reprimir os(as) alunos(as) e, ao mesmo tempo, buscavam afirmação profissional acreditando ser a reprovação escolar um grande trunfo para atingir esse objetivo, a partir da implementação dos ciclos não puderam contar mais com aqueles artifícios. Como o poder e o domínio sobre a sala se davam através da coação e do medo do(a) aluno(a) em ser reprovado(a), para esses(as) professores(as) a progressão continuada significou um prejuízo pessoal.

Para outros, o problema está associado às próprias condições existentes no país no que diz respeito à questão da educação. Esse é o caso da professora Luciene, para quem

*“o ensino dividido em três ciclos é uma boa proposta, porém o sistema educacional brasileiro não oferece subsídios necessários para que essa forma de continuidade tenha sucesso. Em um país desenvolvido, onde a educação é prioridade, o ensino em ciclos terá bons resultados. Não digo, com isso, que não se deve implantar, ou melhor, insistir nesse sistema. Deve-se, entretanto, investir para obter bons resultados. A questão do financiamento da educação por parte do BIRD também faz com que se empregue um modelo educacional que não condiz com nossa realidade”*⁷⁸.

Percebe-se, no discurso da professora, que quando a mesma fala de um país desenvolvido ela pretende deixar subentendido que pelo fato do Brasil elaborar suas leis educacionais seguindo um receituário dos órgãos internacionais causa uma queda na

qualidade de ensino, que pode trazer prejuízos irreversíveis para o sistema educacional brasileiro.

Ao analisarmos o regime de ciclos e a progressão continuada por um outro ângulo de observação, percebe-se que essas medidas criaram ainda outras dificuldades adicionais para o(a) professor(a). Como as salas de aula funcionam geralmente com 40 ou mais alunos(as), isso faz com que o(a) professor(a) tenha uma enorme dificuldade no atendimento direto dos mesmos. Com o processo de progressão continuada, que promove para a próxima série todos(as) os(as) alunos(as), cria-se também uma “enturmação”. Ou seja, no final do ano letivo os(as) alunos(as) com deficiência passam a compor turmas em separado. Tem-se, assim, uma diferenciação entre os próprios estudantes. Aqueles(as) aprovados(as) com média vão para turmas nas quais o ensino tem seqüência normal, enquanto, os(as) alunos(as) “aprovados(as)” sem média passam a formar classes especiais as quais, supostamente, supririam as suas deficiências.

Na verdade, esse é um dos pontos em que a reforma revela claramente uma das suas maiores falhas. Como seria possível, numa sala com 40 alunos ou mais, trabalhar com todos eles de forma diferenciada, principalmente quando se sabe que os mesmos podem apresentar deficiências em disciplinas diferentes? Exemplos de alunos com dificuldades em História estudando em turmas especiais de Matemática, ou com dificuldades em Português participando de aulas especiais de Ciências, são comuns. Por isso mesmo, o que se constata nas escolas da rede pública estadual localizadas na cidade de Uberlândia é que, até o momento, não foi possível encontrar uma maneira satisfatória de promover a referida mudança sem que isso trouxesse prejuízos tanto para alunos(as) quanto para professores(as).

Segundo, Rosária de Fátima França, a SEE-MG apontou no ano 2000 com uma resolução que poderia ter resolvido o problema ou, no mínimo, amenizado o mesmo. Rosária diz que,

“estamos numa organização do tempo escolar em ciclos que tem como referência a tarefa de formar seres humanos, respeitando suas diferenças individuais e levando em conta seus diferentes ritmos, mas para cumprir esta tarefa precisamos de implantar programas que possibilitem a reorganização do processo de aprendizagem. Foi criado pela resolução n.º

⁷⁸ Conforme, Luciene Leão Abdala, professora da Escola Estadual Presidente Juscelino Kubitschek, em Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 25/04/2002.

006/2000, os “Núcleos de Aprendizagem Interativa – NAI”, as escolas apresentaram projetos à Superintendência Regional de Ensino – SRE para o funcionamento dos NAIs e não foi implementado porque gera gastos para a SEE-MG. Talvez, se tivesse sido implantado, seria a saída para a grave situação que está acontecendo em nossas escolas”⁷⁹.

Evidentemente, a tese de que os(as) alunos(as) deficientes em uma ou duas matérias devam repetir todo o ano escolar é inconcebível tanto do ponto de vista financeiro quanto acadêmico. O fato dela ter sido inicialmente discutida na própria SEE-MG é motivo inclusive de outras preocupações. Mas o grande equívoco cometido pelos responsáveis pela área educacional no estado foi o de não ter enfrentado efetivamente esse problema. É inadmissível que pessoas que lidam diariamente com os diversos problemas educacionais, portanto conhecedoras dessa realidade, não tenham optado pela implementação de horários específicos para turmas especiais visando o enfrentamento dessa questão. Aliás, nas diversas reuniões para as quais são convocados, os(as) professores(as) reclamam constantemente das dificuldades para recuperar as deficiências dos(as) alunos(as) e fazem apelo para a contratação de “professores(as) recuperadores(as)”, o que aliás foi uma promessa dos organismos governamentais quando da criação do regime de ciclo com progressão continuada, embora não cumprida.

Da forma como foi implementada essa reforma, as despesas de fato diminuíram, como quer o governo, e os resultados em termos numéricos são até promissores. Desconsiderou-se, porém, aquilo que para a sociedade deveria ser a parte mais importante desse processo: a qualidade do processo ensino aprendizagem, a qual, certamente, ficou bastante comprometida.

A tomar como referência a situação que nos apresentam professores(as), diretores(as) e demais servidores das escolas estaduais localizadas em Uberlândia, a escola que se quer pública, gratuita e de qualidade, tem atendido minimamente os dois primeiros termos, mas relega para o segundo plano a questão da qualidade.

Uma professora da rede, quando indagada sobre o regime de Progressão continuada, afirma que,

“para nossa cultura, foi a pior forma de progressão no sistema educacional até os dias atuais. Nós, professores que estamos dentro da sala de aula, dia

⁷⁹ Conforme Rosária de Fátima França, supervisora da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, localizada no Bairro Santa Luzia em Uberlândia – MG. Depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003.

a dia trabalhando com os alunos, sabemos da realidade de cada um. Há alunos que conseguem aprender com facilidade, mas existem outros que necessitam de um trabalho específico para obter um desenvolvimento satisfatório. Para esses alunos com dificuldade a progressão continuada vai resultar em cidadãos alienados, sem capacitação para conseguir um bom emprego. E ainda, sem consciência política para escolher melhor seus governantes”⁸⁰.

A supervisora escolar Rosária de Fátima França segue a mesma linha de raciocínio, quando diz que

“muitos alunos estão terminando cada ciclo sem adquirir satisfatoriamente as habilidades e competências exigidas. Passando para o ciclo seguinte sem nenhum programa que o atenda. Desrespeitando assim suas diferenças individuais e seu ritmo de aprendizagem, sem ter o direito de ficar “retido” no mesmo ciclo para superar sua defasagem, isto porque estamos numa opção de progressão continuada”⁸¹.

Analisando a situação dos alunos que, vencendo essa etapa inicial, mesmo não tendo atingido o desejável nível de aprendizagem, se credenciam para os estudos no ensino médio, já que em Minas Gerais a duração máxima de permanência do aluno no ensino fundamental é de 10 anos, França nos diz o seguinte:

“estes alunos chegam ao ensino médio sem adquirir as competências básicas esperadas para dar continuidade aos seus estudos, juntamente com estes alunos estão os alunos que estudaram em cursos noturnos com projetos “compactos” e os alunos que adquiriram as competências básicas esperadas. As escolas de ensino médio estão funcionando com essa clientela diversificada, sem nenhum investimento nas condições físicas, materiais, sem capacitação dos(as) professores(as) e programas que atendam alunos(as) que não conseguiram adquirir as competências básicas esperadas na série. Esses alunos(as) vão para a série seguinte com três disciplinas para estudos suplementares com um atendimento em módulos de professores(as), atendimento que muitas vezes não acontecem, porque os(as) alunos(as) trabalhadores(as) não possuem disponibilidade para comparecerem a esses módulos. Vão acumulando disciplinas em estudos suplementares de série em série. A solução seria desenvolver projetos com turmas extra-turno, nos sábados, por exemplo, para que o aluno possa prosseguir seus estudos sem acumular defasagem de aprendizagem série a série”⁸².

⁸⁰ Professora Luciene Leão Abdala leciona geografia e trabalha na Escola Estadual Juscelino Kubitschek, no Bairro Aclimação em Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 25/04/2002.

⁸¹ Conforme Rosária de Fátima França em depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003.

⁸² Idem, ibidem.

Para alguns(mas) alunos(as), as mudanças advindas com essa reforma, ao menos em termos pragmáticos, são avaliadas positivamente. Não é difícil encontrar entre eles aqueles que se dirigem aos(as) professores(as) com ar de deboche para afirmar que *“agora eu não mais tomo bomba porque você é obrigado a me aprovar”*. Isso, sem dúvidas, atesta uma triste realidade das escolas de Minas provando a falta de preparo de alguns(mas) desses(as) estudantes em compreender o significado mais amplo da educação. Ilusoriamente, a concordância está assentada numa maior facilidade em simplesmente ser promovido(a), pouco ou nada considerando sobre o significado da sua formação.

Entre os pais, é possível encontrar opiniões bastante divergentes. Para aqueles pais ausentes, que dificilmente comparecem às escolas, a não ser quando são formalmente convocados, e que acham que a educação é competência única e exclusiva da escola, interessando-se apenas em saber se no final do ano seu(sua) filho(a) foi ou não aprovado(a), a implementação do regime de ciclos e da progressão continuada causa um certo conforto.

Em posição contrária, encontram-se os pais que se preocupam realmente com a educação dos filhos. Estão sempre presentes nas escolas participando das reuniões de pais e mestres e dos colegiados; são atentos em relação à qualidade do ensino, dos conteúdos e dos métodos que estão sendo aplicados e se interessam em saber se seus filhos estão realmente aprendendo. Esses pais que partilham dos problemas que afligem os professores são unânimes em condenar as novas medidas. Entre esses pais, é possível encontrar até mesmo aqueles que, percebendo a incapacidade dos filhos em serem elevados ao nível de ensino posterior, solicitam a retenção dos mesmos no ciclo em que se encontram, ou seja, pedem para que o filho seja reprovado.

É o caso de Dona Geny Borges, que pediu para que seus dois filhos⁸³ ficassem retidos no terceiro ano do ciclo intermediário ao perceber que os mesmos não tinham adquirido o rendimento desejado neste período de ensino. A mãe dos alunos assinou um documento na escola⁸⁴ concordando com a retenção de seus filhos no ciclo intermediário. Outros pais também tomaram a mesma decisão. Esses casos foram levados ao conhecimento da 40ª Superintendência Regional de Ensino, no entanto, os alunos não foram retidos devido aos especialistas da educação (Inspetores de Ensino) entenderem e

⁸³ Omitimos os nomes dos alunos por acharmos inconveniente expor os menores.

⁸⁴ Ata escolar do dia 16/12/2002, assinada pela mãe dos alunos, professora(as), supervisora escolar e diretora da Escola Estadual Prof. Inácio Castilho.

passarem a instrução de que a retenção de alunos só é permitida no final do ciclo avançado, o que coincide com o final do Ensino Fundamental.

Assim, até onde foi possível perceber nesse trabalho, o regime de ciclos apresenta efeitos positivos e negativos para a educação. Como aspecto positivo destaca-se o fato de que os(as) alunos(as) que são aprovados(as) têm sua auto estima elevada, o que faz com que a evasão diminua e os estudantes consigam ter acesso a um ponto mais alto na sua escolaridade. Além disso, os gastos com alunos repetentes onera bastante os cofres públicos o que, com a continuação do regime de progressão nesses moldes, significa uma importante economia. Quanto aos pontos negativos, as informações colhidas junto à comunidade escolar revelam vários. O principal problema estrutural do regime de ciclos com progressão continuada, segundo os profissionais, é que a retenção dos(as) alunos(as) só se dá no último ano do ciclo avançado. Assim sendo, os estudantes que não conseguem um bom aproveitamento nos ciclos anteriores, o básico e o intermediário, só terão a oportunidade de recuperação ao final do ensino fundamental. Os(as) professores(as), ao se defrontarem com alunos(as) repetentes no 2º ano do ciclo avançado, enfrentam um verdadeiro problema, pois não sabem de onde vem a deficiência desse(a) estudante, já que ele(a) vem sendo aprovado(a) automaticamente desde o 1º ano do ciclo básico. É fácil encontrar alunos(as) que estão no ciclo intermediário e que não são alfabetizados(as). Evidentemente, esses(as) mesmos(as) alunos(as) chegam ao ciclo avançado sem o mínimo de pré-requisitos para prosseguir seus estudos.

Os(as) alunos(as) retidos deveriam receber uma atenção especial, mas é impossível adotar tal medida numa sala lotada, com aproximadamente 40 alunos(as) em cada sala. Formar turmas “especiais”, somente com alunos(as) repetentes, também não é possível, já que as deficiências são diferenciadas. Por fim, o(a) aluno(a) não pode ser reprovado mais de uma vez no último ano do ensino fundamental, assim sendo, o(a) mesmo(a) é aprovado(a) ao ensino médio sem o devido preparo.

Portanto, a questão do regime de ciclos com progressão continuada causa problemas na relação professor(a)/aluno(a), “derruba” a qualidade do ensino e se torna uma reforma arbitrária que não busca sequer perceber quais seus verdadeiros efeitos nas escolas.

A SEE-MG levanta a questão de que, com o regime de ciclos, “*a repetência (...) está caindo, principalmente devido à adoção crescente do regime de ciclos no ensino fundamental e a crescente capacitação e treinamento dos professores da rede pública*”⁸⁵.

Percebe-se com clareza que todos os segmentos da comunidade escolar se mostram preocupados com relação à instituição dos regimes de ciclos acompanhados da progressão continuada, sejam professores(as), diretores(as) e mesmo os pais de alunos(as). Em termos econômicos, esse regime é sem sombra de dúvidas positivo, no entanto, o que é preocupante é a questão da qualidade da educação que aflige toda a sociedade.

Como foi discutido no primeiro capítulo deste trabalho, a reforma educacional intitulada **aceleração da educação**, tem como um dos seus objetivos principais fazer com que os(as) alunos(as) situados(as) fora da idade escolar considerada correta possam ter condições de, através de cursos supletivos, atingir o nível de ensino desejado.

Para serem implementadas, essas medidas requerem a adoção do chamado currículo “*enxuto*”, tendo em vista a necessidade de se cumprir o programa dentro de um prazo significativamente menor do que aquele adotado no ensino regular. Se, para os(as) alunos(as) que, por um ou outro motivo, encontram-se em situação de defasagem no que diz respeito a sua temporalidade educacional, essa é uma saída inegavelmente interessante; por outro lado, um questionamento torna-se inevitável. Seria possível, para esses(as) alunos(as), através dessa modalidade de ensino, conciliarem essa recuperação do tempo perdido com a necessária formação escolar, de tal forma que isso não traga prejuízos para a seqüência dos seus estudos ou mesmo para o exercício cotidiano nas atividades profissionais?

Na opinião de uma das professoras aqui entrevistada,

*“os projetos como **Acertando o Passo e A Caminho da Cidadania** contribuíram para aquelas pessoas que estavam muito tempo sem estudar e precisavam de certificados de conclusão. Porém, não ajuda muito aquele(a) aluno(a) que pretende fazer um vestibular e ingressar em uma faculdade. Apesar do bom trabalho realizado pelos(as) professores(as), o tempo é curto para que seja possível aprender o conteúdo”*⁸⁶.

⁸⁵ **Coleção Lições de Minas**. Volume II – 2ª. ed. – Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 2001, p. 6

⁸⁶ Luciene Leão Abdala, professora da Escola Estadual Juscelino Kubstichec. Depoimento colhido pelo autor em 25/04/2002.

Em discussão travada com professores(as) das escolas que trabalham nesses projetos, foi possível perceber que os mesmos se mostram aflitos em relação à qualidade desse modelo educacional e revelam estarem diante de um problema de difícil solução: como implementar e trabalhar nesse modelo de ensino sendo que os órgãos governamentais não apresentaram nenhuma preparação especial para isso?

Ao referir-se ao projeto, uma das professoras, que trabalhou no mesmo, informou que

*“eu tenho me esforçado em trabalhar com os alunos do “acertando o passo”, tentando lhes passar o máximo de conhecimento possível, no entanto, esses alunos que trabalham durante o dia, portanto, sem tempo para estudar, e à noite têm que estar na escola estudando em cima de um currículo enxuto, não vão alcançar um aprendizado satisfatório e que permita buscar a continuidade de seus estudos no nível superior”*⁸⁷.

Segundo vários desses(as) professores(as), o grande problema é a rapidez com que a matéria tem de ser ministrada e a falta de tempo para um atendimento mais específico para esses(as) alunos(as).

Os(as) próprios(as) alunos(as) dos projetos de aceleração se vêem prejudicados⁸⁸. Por trabalharem durante o dia, em jornadas de oito horas ou mais, esses(as) alunos(as) não podem ingressar nas escolas diurnas, ou seja, aquelas que trabalham com o ensino regular. Surge, portanto, uma obrigatoriedade de estudarem no período noturno, que trabalha com o ensino supletivo.

Nem todas as escolas do município de Uberlândia participaram desses projetos de aceleração, mas em alguns bairros, principalmente os periféricos, que possuem na maioria das vezes somente um escola, se essa estivesse trabalhando com o projeto, os(as) estudantes se viam obrigados(as) a estudarem nos cursos supletivos.

O que se apresenta, a princípio, para os(as) alunos(as) como um grande problema, é essa obrigatoriedade de ingressarem nos projetos de aceleração. Encontramos até mesmo alunos(as) que estavam na faixa de idade correta mas que se viram obrigados a participar dos programas de aprendizagem acelerada. Ou seja, por estarem trabalhando durante o dia, não puderam estudar nesse período nem, muito menos, adentrarem a uma instituição

⁸⁷ Depoimento colhido pelo autor junto à professora Junice de Fátima Naves Oliveira, que leciona na Escola Estadual Rotary, em 02/03/99.

privada de ensino, já que isso demandaria enormes gastos, tanto de transporte quanto das altas mensalidades que são cobradas por essas instituições.

Alguns(mas) professores(as) da Escola Estadual Rotary, localizada no Bairro Tibery, em Uberlândia, juntamente com pedagogos(as) e agentes administrativos da escola, em reuniões realizadas em momentos anteriores à implementação do projeto, discutindo o ensino noturno, chegaram à conclusão de que a falta de tempo dos(as) alunos(as) para se dedicarem ao ensino em casa demandava uma atenção maior por parte dos(as) professores(as) e que o tempo de permanência daqueles(as) na sala de aula deveria ser prolongado para além dos quatro anos do ensino fundamental. Com a implantação desse projeto do governo, sem consulta ou discussão prévia com os reais interessados, seus sonhos de melhoria do ensino se desfizeram⁸⁹.

A professora Junice, que trabalhou nos projetos de aceleração, nos relata que essa imposição do Governo estadual tem causado sérios problemas e que uma discussão mais profunda antes da implementação dos mesmos deveria ter sido efetuada. Quanto à qualidade desse tipo de ensino, avalia que a mesma está abaixo do desejado. Indagada sobre esse sistema de ensino, ela afirma que,

“para dar uma nota, como ele foi imposto, não daria nota zero não, mas daria uma nota abaixo de 30% na conquista que esse(a) aluno(a) vai ter na vida dele(a). Eu vejo nesse(a) aluno(a) do “Acertando o Passo” um(a) aluno(a), como se eu tivesse contribuído, embora eu seja uma professora que estou lutando para que isso não aconteça, mas eu percebo que o processo está contribuindo para que esse(a) aluno(a) perca o direito, mais ainda, dentro da sociedade, de competição. Pois quando envolve competição vence quem sabe mais, aí o(a) aluno(a) vai perceber que não conseguirá vencer aquele que teve uma oportunidade maior, uma aprendizagem mais tranqüila, um tempo para amadurecer (...) aqueles que precisam de uma força maior dificilmente vão vencer”⁹⁰.

Nota-se então que vários foram os problemas do ensino acelerado. Faltou informação, faltou democratização, já que o projeto foi implementado de cima para baixo, e faltou um plano melhor elaborado. Inclusive, de acordo com depoimentos do pessoal

⁸⁸ Os comentários que se seguem foram apresentados ao autor em visitas efetuadas às escolas que trabalham com projetos de aceleração.

⁸⁹ Os relatos com relação aos grupos de estudo sobre o ensino noturno nos foram fornecidos por professores(as) da Escola Estadual Rotary.

⁹⁰ Depoimento colhido pelo autor junto à professora Junice de Fátima Naves Oliveira, que leciona na Escola Estadual Rotary, em 02/03/99.

envolvido, a SEE-MG não mandou sequer o material específico para a aplicação dos referidos cursos.

É possível notar que os projetos de aceleração do ensino (Acertando o passo – para o Ensino Fundamental, e A Caminho da Cidadania – para o Ensino Médio), que foram implementados no governo Azeredo e que permaneceram até o primeiro semestre de 2002, no governo Itamar Franco, não tinham como intuito maior preparar os(as) alunos(as) para a continuação dos estudos visando um possível ingresso no ensino superior, mas sim, preparar jovens para o ingresso imediato no mercado de trabalho, já que as empresas têm exigido no mínimo que seus empregados tenham cursado o ensino médio.

A capacitação dos profissionais da educação no Estado de Minas Gerais é uma reivindicação antiga, freqüentemente lembrada nos encontros promovidos oficialmente ou nas reuniões entre pares. A resposta do Estado para tal reivindicação veio através de uma série de programas, conforme retratados em outra parte deste trabalho.

Segundo alguns(mas) professores(as) que atuam nas escolas públicas de Uberlândia, o PROCAP (Programa de Capacitação de Professores) e o PROMÉDIO (Programa de Capacitação de Professores do Ensino Médio), priorizaram oferecer informações acerca de conteúdos que os mesmos já dominavam, funcionando apenas como um reforço. Entretanto, para graves problemas, como trabalhar em salas com excesso de alunos(as), por exemplo, não foram oferecidas soluções. Da mesma forma, treinamentos no sentido de saber como trabalhar com materiais escassos também não foram priorizados nos programas de capacitação. Uma outra esperança dos(as) professores(as) é que esses programas esclarecessem como deveriam ser aplicadas as mudanças introduzidas na educação estadual, como aplicar os novos programas, como melhorar os currículos, como tornar efetivo um novo modelo de educação. Os programas de capacitação oferecidos aos(as) professores(as) deixaram lacunas enormes e várias dúvidas para o professorado mineiro.

Percebe-se, então, que uma das mudanças mais substanciais no entendimento dos(as) professores(as) não surtiu o efeito desejado. Muito se esperava dos programas de capacitação, mas esses forneceram não mais do que assuntos dos quais os(as) professores(as) já tinham conhecimento.

Outro programa também destinado a capacitação de professores(as), implementado mais recentemente em Minas Gerais, recebeu o nome de Projeto Veredas, tendo como

missão oferecer educação superior a aproximadamente 60 mil professores(as), que segundo a SEE-MG, atuam nas escolas mineiras sem terem concluído um curso superior.

Esse Projeto se destaca por utilizar métodos de educação à distância e presenciais, com apoio de material impresso, vídeos e internet, contando ainda com a participação das instituições de nível superior. Esses cursos tiveram início em fevereiro de 2002.

Esse tipo de programa, ao menos a princípio, não visou atingir a todo o professorado mineiro carente daquela formação. Em 2002, último ano do Governo Itamar Franco, somente 15 mil professores(as) (12 mil das escolas estaduais e 3 mil das escolas municipais) foram atendidos.

Alguns(mas) professores(as) que não foram imediatamente atendidos, temerosos com a possibilidade de não conseguirem complementar seus estudos até 2005, tempo estimado pela LDB para que todos os(as) professores(as) tenham curso superior, estão buscando os cursos pagos a fim de cumprirem tal exigência, quase sempre oferecidos por instituições privadas de ensino. Nestas, por vezes, esses cursos são oferecidos na modalidade seqüencial com qualidade bastante duvidosa, os quais, mesmo não atendendo totalmente aos anseios dos(as) professores(as), ao menos resolvem os problemas legais impostos pela legislação educacional.

O Sistema de Avaliação da Educação Pública (SIMAVE), colocado em prática no Estado de Minas Gerais desde 1999, tem sido objeto de preocupação tanto por parte de professores(as) quanto de estudantes, da rede pública estadual, e até mesmo dos técnicos da SEE-MG. Uma das questões que mais chama a atenção são os baixos resultados que tais exames têm apresentado, como já foi destacado no primeiro capítulo deste trabalho.

Nesse aspecto, a realidade das escolas públicas, localizadas na cidade de Uberlândia, não foge à regra. Em recente reunião promovida pela 40ª Superintendência Regional de Ensino – localizada em Uberlândia – com os professores da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, localizada no Bairro Santa Luzia em Uberlândia, essa situação ficou bastante evidente, com insatisfação de ambas as partes. Ao divulgar os resultados daquela escola, a inspetora, na condição de representante da Superintendência, diagnosticou que o baixo desempenho dos alunos demonstrava a falta de “prática pedagógica” dos professores, o que acompanhava uma tendência mais geral verificada em todo o estado⁹¹.

⁹¹ Ata de reunião da Escola Estadual Professor Inácio Castilho, do dia 07/12/2002.

Os(as) professores(as), por sua vez, reagiram imediatamente, demonstrando sua indignação com tal afirmação e relataram à inspetora aquilo que, talvez, ela não esperava ouvir. Na opinião dos mesmos, a escola nunca se preocupou em preparar os(as) alunos(as) para aquele tipo de avaliação, uma vez que consideravam mais importante prepará-los(as) para o ingresso no Ensino superior, seja pelos programas alternativos de ingresso, como é o caso do PAIES (Programa Alternativo de Ingresso ao Ensino Superior) da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, ou pelos exames vestibular e ainda para o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Outra justificativa apresentada pelos(as) professores(as) para os resultados apresentados é a de que os(as) alunos(as) não se interessam em fazer as provas aplicadas pelo SIMAVE, dentro do entendimento de que as mesmas não lhes trarão nenhum benefício.

Alguns(mas) alunos(as) do 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Prof. Inácio Castilho, pedindo que seus nomes não fossem citados, relataram ao autor que no dia da prova do SIMAVE se preocuparam somente em assinar o nome e esperar o horário em que teria a permissão para que pudessem sair da sala de aula. Outros(as) disseram que se detiveram a marcar a mesma opção para todas as questões, sem sequer ler o enunciado das mesmas.

Como o exame é realizado em dois dias, no segundo dia da realização do mesmo notou-se uma evasão muito grande de alunos na escola⁹².

Segundo a supervisora escolar Rosária de Fátima França,

*“a resolução da SEE-MG, que criou o SIMAVE, foi problemática, os testes foram aplicados, os resultados das respostas dos(as) alunos(as) mostraram que o desempenho acadêmico desses(as) alunos(as) continua numa situação grave. São alunos(as) que estão no final da escolarização básica e que o ensino médio pouco fez por eles(as)”*⁹³.

O que se percebe com clareza é que os organismos governamentais apontam para um lado enquanto professores(as) e demais agentes das instituições educacionais do Estado apontam para outro. Nota-se, portanto, uma certa inconsistência dos programas oficiais já que provoca um conflito de interesses entre Estado, professores e alunos.

⁹² Como o autor atuou no ensino Fundamental e médio na Escola Estadual Professor Inácio Castilho durante todo o ano de 2002 e pôde acompanhar a realização das provas do SIMAVE, teve condições de observar de perto os fatos acima relatados.

⁹³ Depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003

Com relação ao papel dos(as) professores(as), fica evidenciado que a preocupação com a continuação dos estudos de seus alunos no ensino superior, apresentando-lhes o programa exigido pelas instituições de ensino superior, é um ato louvável ou no mínimo demonstra a preocupação dos mesmos com o futuro de seus(suas) alunos(as). Já, segundo a Superintendência, a escola deveria se preocupar em preparar os(as) alunos(as) para o SIMAVE. Uma total divergência entre as partes.

A aversão dos alunos à realização dos exames também é passível de entendimento já que os mesmos estão preocupados sim em realizar as provas do ENEM, dos vestibulares e as provas de acesso ao Ensino Superior.

Por isso mesmo, quando a SEE-MG, através de sua Superintendência, condena os(as) professores(as) por incompetência, tendo como base os números do SIMAVE, sem sequer procurar saber o que está acontecendo nas escolas, está, no mínimo, cometendo uma incoerência. Aliás, os professores freqüentemente demonstram estar revoltados com as atitudes da SEE-MG por promover mudanças e reformas sem lhes consultar e, posteriormente, quando o estrago já está feito, condenar-lhes, acusando-os de inaptos.

Uma outra questão que sempre esteve na pauta de reivindicações dos profissionais da educação no Estado de Minas Gerais diz respeito a elaboração e aplicação de um Plano de Cargos e Salários. Desde os anos 80 que essa categoria vem lutando, das mais variadas maneiras, para que tal plano seja colocado em prática. Nas greves impetradas pelos profissionais da educação, essa proposta sempre aparece como uma das reivindicações mais importantes. Oficialmente, ao longo dos anos, os governos estaduais sucessivamente têm se negado a elaborar um Plano de Carreira que atenda satisfatoriamente os anseios desses trabalhadores, postergando indefinidamente tal decisão.

Nos últimos anos do governo de Itamar Franco, mais precisamente em 2002, buscando atender à questão que trata da valorização do pessoal, houve a confecção de um Plano de Carreira, que foi elaborado por técnicos da SEE-MG e representantes do Sind-UTE/MG; no entanto, esse plano ainda não foi sancionado como lei pelo governo do estado.

Alguns avanços foram alcançados quando a SEE-MG elaborou o referido plano e o enviou para a Assembléia Legislativa. Em primeira votação na Assembléia o Plano de Carreira foi aprovado, faltava, portanto, a segunda apreciação e votação da Assembléia e o

retorno para a sanção do governador. O Governo Itamar, no entanto, terminou seu mandato sem atender essa reivindicação da classe, já que o Plano de Carreira não foi sancionado até o final de seu governo em (2002). O Plano de Carreira foi uma das promessas de campanha do novo governador do estado, Aécio Neves; no entanto, no início de seu governo, o novo governador já deixou bem claro que a implementação do mesmo não será possível, alegando que o Estado não tem condições financeiras de colocá-lo em prática. Aliás, não se trata de uma prerrogativa mineira. Na verdade, no Brasil parece que os funcionários públicos estão tendo que se acostumar a serem tratados em segundo plano pelos órgãos governamentais sendo que, apesar de estarem a mais de oito anos sem qualquer tipo de aumento, os recursos financeiros do Estado são sempre “desviados” para outras áreas.

Na mesma direção da discussão acima apresentada, outra reivindicação antiga dos trabalhadores em ensino está associada à realização de concurso público para os variados cargos, cujas funções são desempenhados nas escolas.

Sem passar por concurso, a situação dos(as) professores(as) é bastante complicada pois o profissional fica até mesmo sem saber se sua vaga na escola em que está lecionando estará garantida para o ano seguinte, ou se, simplesmente, ele terá de mudar seu local de trabalho. Este fator acarreta uma série de desvantagens para o trabalhador e para as funções que está realizando; a continuação de projetos elaborados e iniciados fica seriamente comprometida, sem contar que as escolas periféricas são geralmente preteridas quando da convocação dos profissionais.

Essas convocações têm seguido simplesmente o tempo de serviço no cargo do profissional de educação, o que provoca uma exclusão daqueles que nunca trabalharam e esperam ansiosamente por uma vaga. Além disso, há muitos professores(as) que acumulavam cargos, deixando um grande número de profissionais desempregados.

O corte de pagamentos dos contratados é outro problema, pois a cada ano uma nova turma de professores(as) é contratada, fazendo com que uma nova folha de pagamento tenha que ser confeccionada, fazendo com que aqueles anteriormente contratados tenham seu pagamento comprometido.

Depois de uma longa espera de oito anos, finalmente, no segundo semestre de 2001, foi realizado o tão esperado concurso. De acordo com a própria fala oficial, os objetivos eram preencher todas as vagas até então ocupadas por funcionários designados

precariamente nas escolas estaduais, superintendências regionais e administração central da educação. Embora os(as) professores(as) aprovados(as) tenham sido empossados a partir de julho de 2002, um grande número de vagas continua sendo ocupado pelos profissionais designados.

O que ocorreu na realidade é que o número de vagas divulgadas pelo concurso não condiz com a realidade, ou seja, o número de vagas existente nas escolas estaduais é muito maior do que o número de profissionais aprovados e empossados. Dessa forma, os designados continuam atuando nas escolas, tendo os mesmos problemas já citados, que ocorriam antes do concurso.

Para exemplificar esse acontecimento, cabe relatar a situação dos(as) professores(as) de História, cujo número divulgado pelo edital do concurso para o cargo de Professor do Ensino Fundamental foi de 30 vagas. No entanto, além dos 30 empossados houve uma contratação de aproximadamente mais 80 professores(as) para ministrar aulas nas escolas⁹⁴.

Mas entre todos os problemas relacionados ao mencionado concurso, um dos mais graves está associado aos cargos de auxiliar de serviços gerais. Por um lado, em função da longa demora para divulgação dos resultados, pois, embora o concurso tenha sido realizado em meados de 2001, o resultado final só foi divulgado no final de 2002. Por outro lado, vê-se mais problemas em relação às conseqüências sociais para aqueles anteriormente contratados e que não foram aprovados no concurso. Nessa situação encontram-se cerca de dezoito mil profissionais no Estado de Minas Gerais, os quais vinham desempenhando suas funções há mais de uma década, alguns deles há mais de quinze anos e que estão na condição de desempregados a partir de 2003 e, o que agrava ainda mais a situação, sem qualquer tipo de indenização ou benefício pelos serviços prestados. Cabe lembrar aqui, que esses profissionais, auxiliares de serviços gerais, foram muito prejudicados quando da realização do concurso. Trata-se, em sua maioria, de pessoas humildes, com idade avançada e que há muito tempo não frequentam os bancos escolares, fatores que certamente foram decisivos para não alcançarem a pontuação necessária para aprovação ou, quando aprovados(as), conseguindo uma classificação insuficiente para serem oficializados.

⁹⁴ Esses números foram colhidos junto ao Edital do concurso público e na 40ª Superintendência Regional de Ensino de Uberlândia.

Insatisfeitos, eles(as) consideram inadmissível que depois de trabalharem tanto tempo para o governo estadual sejam neste momento descartados(as) sem direito a nada. A única esperança para esses(as) trabalhadores(as) é que sobrem vagas não preenchidas para que os mesmos possam continuar desempenhando suas funções, mais uma vez temporariamente e de forma precária.

Apesar desse quadro, um fato não pode ser negado que é a condição dos que passaram no concurso, sendo que essa é a única forma de acesso ao serviço público. No próximo capítulo será possível visualizar a posição do Sind-UTE/MG com relação a situação desses(as) profissionais.

Uma das serviçais da Escola Estadual Rotary, preferindo que seu nome não fosse citado, nos relatou o seguinte,

“quando eles falaram que iria ser realizado o concurso para servente, nós ficamos bastante animadas, pois seria possível regularizar a nossa situação no cargo. Mas, quando nós fomos fazer a prova, ela estava muito difícil e as perguntas não se relacionavam aos nossos afazeres dentro da escola, além disso, a maioria das serviçais aqui da escola já está há muito tempo sem estudar. Agora que o resultado saiu, a gente percebe que a maioria ficou sem emprego e vai sair da escola com ‘uma mão na frente e outra atrás’”⁹⁵.

A situação desses auxiliares de serviços gerais, após a posse do novo governador do Estado, Aécio Neves, continua totalmente indefinida. Apesar do governador Itamar Franco ter homologado o concurso em dezembro de 2002, em janeiro de 2003 o novo governo suspendeu o resultado do concurso. Atualmente, os serviçais das escolas são os mesmos do ano passado. A situação é complicada, pois os que passaram no concurso querem tomar posse, ao mesmo tempo que os que estão trabalhando não sabem até quando permanecerão no cargo.

Finalizando a discussão de como os profissionais da educação têm recebido essas reformulações na política educacional nas escolas, considero importante destacar uma parte do relato da Supervisora Escolar Rosária de Fátima França, quando essa diz que,

*“Para que possamos obter resultados positivos nesses programas, precisamos que cada segmento cumpra sua parte neste processo, sendo necessário que:
Haja investimento pela SEE/MG:*

⁹⁵ Depoimento colhido pelo autor em janeiro de 2003, na Escola Estadual Rotary, localizada no Bairro Tibery, em Uberlândia.

Financeiro para desenvolvimento de projetos e programas, reformas de escolas (nossas escolas estão sucateadas), material para funcionamento de laboratórios, sala de vídeo e materiais didáticos; nos programas de capacitação dos(as) professores(as) e especialistas (pedagogos(as)); na valorização profissional dos(as) trabalhadores(as) da educação.

A escola:

Desenvolva projetos pedagógicos e novas práticas educacionais; elabore seu Projeto Político Pedagógico, faça parceria com empresas.

Os pais:

Sejam parceiros da escola; participem da vida escolar de seu filho(a)”⁹⁶.

Percebe-se, portanto, uma preocupação por parte dos profissionais de educação para que haja uma participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, sem esquecer que a participação do governo através da Secretaria de Estado da Educação é indispensável, principalmente no que diz respeito aos investimentos financeiros para a instituição das reformas. As escolas necessitam desses recursos para que possam implementar a política educacional com eficiência e para que possa apresentar índices satisfatórios de aproveitamento e oferecer uma educação de qualidade, uma exigência da sociedade e, sobretudo dos pais que, por conseguinte, não podem deixar de assumir também um compromisso com a instituição escolar de seus filhos(as).

Assim sendo, podemos concluir que os problemas enfrentados pelos(as) profissionais da educação, para a aplicação das reformas ocorridas na política educacional a partir da elaboração da Lei n.º 9394/96 (LDB), são enormes, mas os mesmos não se mostram passivos e indiferentes com relação ao trabalho que deve se efetuar, para que se consiga oferecer uma educação de qualidade para a população.

⁹⁶ Citado por Rosária de Fátima França, em depoimento colhido pelo autor em 20/02/2003.

CAPÍTULO III

SINDICALISMO E RESISTÊNCIA: A POSTURA DO SIND-UTE/MG FRENTE ÀS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Outro aspecto significativo, considerado nesta pesquisa, diz respeito às ações adotadas no interior do Sind-UTE/MG (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais) com vistas às reformas educacionais.

Em primeiro lugar, é preciso esclarecer que esse Sindicato surgiu a partir da união de vários outros órgãos vinculados à luta da classe trabalhadora da área educacional em Minas Gerais com o movimento social denominado UTE – União dos Trabalhadores em Educação.

Por ocasião da comemoração dos oito primeiros anos de existência, a entidade publicou um documento intitulado “*UTE 1979-1987, Um Pouco de Nossa História*”, no qual a preocupação principal foi fazer um resgate da história da UTE e das principais lutas travadas nesse período, através dessa entidade, pelos trabalhadores de ensino do Estado Minas Gerais.

Ao discutir a fundação da UTE, em 1979, as argumentações ali contidas procuram abordar o contexto sócio-político daquela época, associando tal feito inclusive à realização de uma greve pelos trabalhadores do ensino. Segundo o documento,

“a greve de 79 foi um marco na história dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais. Conquistas salariais e funcionais importantes foram obtidas, mas, mais importante que elas foi a conscientização da categoria e o processo de sua organização que surgiu dali.

Durante a greve, começou a se discutir a necessidade de se ter uma entidade combativa representante da categoria (...) a idéia de criar uma entidade que rompesse com o corporativismo sindical e congregasse não apenas os professores mas todos os trabalhadores do ensino”⁹⁷.

Surgia, assim, um movimento sindical com o propósito de representar a todos os trabalhadores de ensino de Minas Gerais, naquele momento histórico singular da realidade brasileira, quando a sociedade civil dava passos significativos em termos de reconquista de liberdades democráticas, após 15 anos de ditadura militar.

Os princípios norteadores da nova entidade sindical objetivavam, entre outras coisas,

*“- defender os direitos e interesses da categoria profissional e cada trabalhador do ensino;
- participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate a toda forma de exploração e opressão;*

⁹⁷ UTE – 1979-1987 – Um pouco de nossa história. UTE: Belo Horizonte, 1987, p.9.

- reivindicar uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro;
- garantir a independência e a autonomia da UTE frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado”⁹⁸.

Os documentos publicados pela UTE, e posteriormente pelo Sind-UTE/MG, estão sempre enaltecendo o não corporativismo e a luta da entidade pela qualidade do ensino. Entretanto, é preciso reconhecer que ninguém melhor do que os profissionais da área, filiados ou não ao Sindicato, para avaliarem qual o verdadeiro papel daquela entidade e, ao mesmo tempo, diagnosticarem se suas atividades alcançaram e continuam alcançando os objetivos almejados.

O documento “*UTE 1979-1987 – Um Pouco de Nossa História*” vem traçando cronologicamente todas as ações do movimento até o ano de 1987. Um dos destaques que pode ser notado naquele período é a filiação da UTE à CUT – Central Única dos Trabalhadores, fundada em 1983.

No ano de 1990 foi promovido um processo de unificação das diversas entidades representantes dos trabalhadores em educação criando o Sind-UTE/MG. O documento “*Auto-retrato aos 17 anos*” relata assim a questão:

“em 1990, depois de enfrentar sucessivos governos e realizar sete greves, a luta e a mobilização da UTE apontavam para a necessidade de unificação das entidades dos trabalhadores em educação de Minas Gerais. A UTE junta-se à Associação de Orientadores Educacionais de Minas Gerais – AOEMIG, Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública de Belo Horizonte – Sintep, Sindicato dos Profissionais da Educação Pública de Minas Gerais – Sinpep (ex-APPMG) e Associação de Diretores e Vices de Escolas Municipais de Belo Horizonte – ADVEM”⁹⁹.

Com relação à Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais (APPMG) é interessante esclarecer que esse movimento era bastante próximo do governo estadual e representava seus interesses junto aos trabalhadores. A sua aproximação ou união com a UTE nunca se efetivou, tanto é que até os dias atuais existem divergências, constata-se que entre essas duas entidades há fortes desacordos nos posicionamentos que devem ser tomados ante às políticas educacionais.

⁹⁸ idem, ibidem, pp. 9-10

⁹⁹ **Auto-retrato aos 17 anos.** UTE: Belo Horizonte, 1996.

Os organismos sindicais que se uniram à UTE eram, em sua maioria, corporativistas e considerados “pelegos”, ou seja, ligados aos interesses do governo e pouco atendiam às exigências da categoria como um todo.

Entre os aspectos que aqui foram destacados no tocante ao desempenho do Sind-UTE, buscou-se compreender a atuação do Sindicato como instrumento de luta do conjunto dos professores e, por isso mesmo, qual a importância das mudanças que ocorreram em seu âmbito quando este deixa de ser um movimento social espontâneo das bases e torna-se um órgão sindical.

Em 1979, quando surge a UTE, o país enfrentava os últimos anos da ditadura militar instaurada pelo Golpe de Estado de 1964. Naquele período, vários movimentos sociais surgiam no país exigindo maiores direitos para os trabalhadores. Portanto, o período de criação da UTE coincide com a retomada do sindicalismo combativo, como os movimentos de luta no ABC paulista e, portanto, com o fortalecimento das lutas dos trabalhadores em todo o país.

Em depoimento colhido junto à professora Gizelda Costa da Silva Simonini¹⁰⁰, professora do ensino médio e fundamental nos anos iniciais do movimento, e hoje docente do Instituto de História da Universidade Federal de Uberlândia, mais precisamente de 1979 a 1985, pôde-se notar que o Sindicato, denominado até então UTE – União dos Trabalhadores em Educação, além de lutar pelas questões relacionadas ao ensino e aos trabalhadores em educação do Estado de Minas Gerais, ainda participava ativamente de outras frentes de atuação em nível nacional, como o movimento das “Diretas Já” e as manifestações efetuadas quando da elaboração e aprovação da constituição de 1988. De acordo com a referida professora, no momento da greve realizada em 1979, a primeira da categoria após o Golpe, poucos eram os conhecedores das atividades do Sindicato. Entretanto, havia um sentimento de esperança nas mudanças e, apesar de toda a repressão implementada pelos governos militares, o movimento crescia e “ocupava” o cenário nacional.

A UTE lutava por melhores condições de trabalho para os integrantes da comunidade escolar e tentava agrupar todos nas mobilizações. Não havia tratamento diferenciado para com aqueles profissionais, considerando-se desde a direção até os(as)

¹⁰⁰ Depoimento colhido pelo autor em 03/05/2000.

serviçais da Escola. Todos eram profissionais da educação e o sindicato pretendia representá-los.

Havia dentro do movimento pessoas conscientes das variadas dificuldades a serem enfrentadas. Acreditava-se ser necessário que as mudanças partissem da base, dos(as) professores(as), diretores(as) e até dos(as) próprios alunos(as). Ou seja, tornava-se imprescindível a criação de uma nova maneira de luta que se diferenciava daquela praticada pela APPMG (Associação de Professores Públicos de Minas Gerais), que, segundo avaliações, não atendia aos anseios da categoria e se configurava quase como um sindicato patronal. Segundo Furtado,

*“na campanha de 1979, a APPMG foi o alvo preferencial das críticas endereçadas ao imobilismo de alguns setores da classe trabalhadora e a falta de participação e democracia no interior das entidades. A APPMG, na pessoa de sua presidente, será constantemente acusada de conivência com o governo em inúmeros boletins de greve (...) milhares de professores se desassociaram da APP durante a greve de 79. O processo de criação da entidade, em seus primórdios, estará referindo-se diretamente a esse contexto. Diferentemente dos outros movimentos de outros Estados, onde, por via de regra, optou-se por disputar eleições no interior das entidades existentes, o movimento mineiro priorizou a criação de uma nova entidade que se apresentasse isenta de “vícios” apontados e que consolidasse as novas formas organizativas”*¹⁰¹.

Com esse trabalho, foi possível constatar que o Sind-UTE/MG vem se preocupando com o problema das políticas educacionais impostas pelos governos federal e estadual e utilizando-se das greves como principal instrumento de luta contra as mudanças, principalmente aquelas que os governos teimam em colocar em prática, sem consulta prévia às bases. As principais greves, consideradas verdadeiros marcos do movimento, ocorreram nos anos de 1979, 1980, 1986, 2000 e 2002, sendo essa última no ano final do governo de Itamar Franco. No conjunto, essas lutas apresentaram conquistas que vão do aumento salarial à realização de concurso público para servidores(as) e professores(as).

Tendo esse quadro como referência, partimos do suposto de que discutir o caráter das atividades desenvolvidas pelo Sindicato, a partir de então, é procurar desvendar o desenrolar das políticas públicas educacionais adotadas no Estado de Minas Gerais, principalmente no que diz respeito às ações do professorado.

¹⁰¹ FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em Educação: Experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90.** Ouro Preto: UFOP, 1996, pp. 46-48.

Nesse sentido, os relatos de sindicalistas foram importantes para desvendar como se formou o ideário da entidade e dos seus associados, e como transcorreram as manifestações de repúdio ou de apoio às medidas do governo. Em alguns casos, foi possível constatar que as pessoas que agiram de forma direta nos movimentos tinham melhores informações sobre os mesmos do que aquelas constantes nos próprios documentos escritos. Portanto, com os depoimentos orais, colhidos junto aos participantes das atividades sindicais, além de conseguirmos uma complementação à documentação escrita, procuramos também evidenciar fatos que naquele tipo de fonte ficaram, de certa forma, encobertos.

Adotando essa postura teórica e buscando problematizar as várias fontes utilizadas, procurou-se, nessa parte do trabalho, vislumbrar qual o papel do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais (Sind-UTE/MG) na definição dos caminhos seguidos pela educação nesse mesmo estado, particularmente na região aqui eleita para essa investigação, ou seja, a cidade de Uberlândia, onde funciona uma Sub-sede do referido sindicato.

O trabalho de Furtado, *“Trabalhadores em Educação: Experiência, imaginário e memória sindical nos anos 80 e 90”*, foi de suma importância para essa discussão, uma vez que o mesmo traça um histórico da UTE – União dos Trabalhadores em Educação e, posteriormente, do Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais. Esse autor, entre outras coisas, enfatiza como essas formas de luta dos trabalhadores em educação foram criadas e se tornaram o principal instrumento de luta da classe trabalhadora em educação em Minas Gerais e um dos mais importantes sindicatos do país.

Outra preocupação de Furtado foi mostrar como surgiu o movimento social nas greves de 1979 e 1980 e como esse processo foi se desenvolvendo até a unificação do movimento em 1990 e, ainda, quais os novos rumos que o Sindicato seguiria nos anos seguintes. Para o autor, a ação do Sindicato não se restringiu apenas à questão salarial, sendo sua luta bem maior. Isso nos indica que, se é óbvio que a questão salarial interfere diretamente no andamento das atividades educacionais, por outro lado, a preocupação com a melhoria do ensino passa, também, por outros caminhos. Furtado destaca que,

“mais do que apenas denunciar a questão dos motivos da queda da “qualidade do ensino”, o que o movimento busca é também ocupar um espaço junto aos outros segmentos da comunidade escolar, na discussão da

*questão da educação, e insistir no fato de que não cabe ao professorado, alijado do pleno exercício do “saber-fazer”, a responsabilidade sobre as péssimas condições de ensino que se refletem na formação dos alunos”*¹⁰².

O mesmo autor destaca ainda as lutas que o Sindicato empreendeu durante sua formação, principalmente contra a APPMG (Associação de Professores Públicos de Minas Gerais), que se colocou contrária à formação de um Sindicato livre das amarras do governo.

A APPMG, na época da criação da UTE, era considerada por muitos como um sindicato “pelego” e que não atendia amplamente os anseios da categoria. Pelo contrário, sua forma de ação se aproximava dos anseios governamentais e seguia os seus preceitos. Segundo afirma Luiz Soares Dulci, um dos primeiros presidentes da UTE,

*“durante a Primeira greve, em 79, o confronto foi total porque a APP era dirigida por uma pessoa ligada ao esquema da ditadura, que era a Maria Telma Cançado, que tinha cargos federais na área educacional do regime militar. Não tinha nenhuma atividade reivindicatória, era uma atividade assistencial: manicure, pedicure, lazer. A APP reagiu duramente ao movimento porque temia, com razão, que dali pudesse brotar ou o movimento de oposição dentro da própria APP ou uma nova entidade, isto por um lado. Por outro lado, porque a Maria Telma era aliada objetivamente do Francelino Pereira, na medida em que a APP se colocou junto com o governo não só na crítica ao movimento, mas também na repressão direta e várias outras iniciativas. O movimento não só cresceu, como houve uma debandada, milhares de professores se desassociaram da APP durante a greve de 79”*¹⁰³.

Note-se, na fala do sindicalista, que a APPMG se apresentava como um organismo que não estava interessado na luta da categoria, mas se mostrava como um órgão corporativista ligado à ditadura militar e ao seu representante no governo de Minas Gerais, o então governador Francelino Pereira.

Entretanto, não podemos dizer que a obra de Furtado destaque somente as vitórias do movimento sindical, ela apresenta também os problemas enfrentados pelo mesmo, principalmente quando procura esboçar um imaginário do professorado ali representado, que não se mostrava muito bem definido, e quando trata da qualidade do ensino. Furtado diz:

“no que se refere ao problema da qualidade do ensino, antes tão fundamentalmente constitutiva da própria identidade do movimento, que, em

¹⁰² FURTADO, João Pinto. Op. Cit., pp. 103-104.

¹⁰³ Citado em FURTADO, João Pinto. Op. Cit. Entrevista concedida por Luiz Carlos Dulci em 19/05/93.

*93, em função das vicissitudes apontadas, o movimento parece “vir a reboque” das iniciativas do governo, numa postura mais reativa do que propositiva. No mínimo, pode-se afirmar que houve uma mudança no eixo da mobilização na medida em que o Sind-UTE não conseguiu se contrapor efetivamente ao ponto de se constituir um elaborador de um projeto alternativo ao “Projeto de Qualidade” do Secretário Estadual da Educação, Walfrido dos Mares Guia, que pudesse ser aceito e legitimado pela comunidade escolar”*¹⁰⁴.

Quando nos deparamos com a questão da preocupação do movimento sindical com relação à qualidade do ensino oferecido nas escolas estaduais, percebe-se que esse é um tema de suma importância.

Ante às mudanças implementadas, muitos documentos foram produzidos com o intuito de levantar discussões acerca das mesmas. Tais documentos, além de criticarem o teor das mudanças, buscam apontar caminhos a serem seguidos pelos(as) professores(as), quando estes têm de aplicar as reformas nas escolas. Dentre essas publicações, destacam-se as revistas **Informação** e **Caderno Documento**. Em maio de 1997 a revista **Informação** apresentava a seguinte discussão:

*“Os trabalhadores, em seu cotidiano, sentem as mudanças, a existência de novos encargos, responsabilidades e obrigações, sem que isso resulte em melhor qualidade das suas condições de trabalho e de vida e em melhor qualidade da educação para os alunos. A histórica falta de verbas para a educação também não está deslocada do conteúdo das reformas educacionais em curso. A organização do sistema de ensino, historicamente, tem também uma estreita relação com seu financiamento. As reformas de hoje deixam claro que o Estado está se distanciando, cada vez mais, do dever de garantir à população o acesso à educação pública, gratuita e de qualidade. Gerando com isso graves conseqüências para os trabalhadores do setor”*¹⁰⁵.

Nota-se, portanto, que o problema vai além das salas de aula e afeta a população em geral. Como ressalta o **Caderno Documento**, de março de 1998, “*de repente essa instituição chamada escola passa a desagradar a gregos e troianos*”¹⁰⁶.

Apesar da abrangência das reformas, as mesmas normalmente são “despejadas” sobre as escolas sem maiores informações e explicações, geralmente acompanhadas por um

¹⁰⁴ FURTADO, João Pinto. Op. Cit., p. 110.

¹⁰⁵ **Revista Informação**. “Reformas Educacionais”. Belo Horizonte: Solução, 1997, p. 3.

¹⁰⁶ **Revista Caderno Documento**. “Pedagogia das Resoluções”. Belo Horizonte: IMPREMASET, 1998, p. 5.

simples comunicado: “cumpra-se”. Daí a preocupação do Sindicato externada no **Caderno Documento**, de maio de 1997, onde conta que

*“em tempos de mudanças na legislação educacional, todos os dias chegam novidades no cotidiano das escolas. As novidades têm chegado apenas através de informes oficiais, por reportagens muito breves feitas pela imprensa escrita ou falada, pelas conversas na hora do café ou na entrada dos turnos. Infelizmente tais notícias nem sempre auxiliam trabalhadores em educação, pais e alunos a compreenderem as novas regras legais que estão estabelecidas para a educação nacional”*¹⁰⁷.

Por tudo que foi dito anteriormente, fica evidente que as reformas educacionais implantadas tanto no âmbito federal quanto aquelas adotadas pelo Estado de Minas Gerais afetam diretamente a vida do professorado mineiro e têm estado na ordem do dia das preocupações das lideranças sindicais.

Em termos concretos, isso tem implicado uma série de lutas ora menos explícitas, ora configuradas na forma de greves, que têm dado ao Sind-UTE/MG, mais do que aos próprios organismos governamentais, as prerrogativas para discutir as insuficiências ou inadequações dessas reformas e, mais do que isso, até mesmo preparando os(as) professores(as) para lidar com as mesmas no difícil cotidiano de sala de aula.

O Sindicato tem sempre apresentado seu posicionamento com relação às resoluções da SEE-MG, “julgando” como essas mudanças são apresentadas e recebidas pelas escolas e as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, de um modo geral. Em uma das suas publicações, o Sind-UTE/MG afirma que,

*“nos últimos anos educadores, pais e alunos têm sido surpreendidos com um questionamento permanente à instituição escolar. Argumenta-se que os conteúdos e métodos estão ultrapassados; que a prática docente na sala de aula não está ancorada numa base consistente de conhecimento; que é necessário favorecer um clima prazeroso de aprendizagem, de troca de experiências e de ajuda mútua, que é necessário oferecer capacitação permanente para manter o nível de competência do corpo docente e muito mais... Uma parte considerável dessas críticas são pertinentes. Mas será que as soluções que vêm sendo apontadas para cada aspecto debatido da educação escolar levam à superação dos problemas levantados?”*¹⁰⁸.

Nota-se, portanto, que o organismo sindical reconhece os problemas pelos quais a educação vem passando, e também defende mudanças, entendendo-as como necessárias

¹⁰⁷ **Revista Caderno Documento**. “Legislando a Educação”. Belo Horizonte: Solução, 1997.

¹⁰⁸ **Revista Caderno Documento**. Op. cit., p. 5.

para a melhoria das práticas educativas e para a qualidade da educação. Entretanto, de forma alguma essas mudanças devem ser impostas de cima para baixo. Na ótica dos sindicalistas, da forma como a SEE-MG tem se portado, não esclarecendo o teor do que se pretende atingir e nem fornecendo as necessárias explicações de como as reformas devem ser implementadas, além de deixar os(as) educadores(as) numa situação de total perplexidade, essas medidas, na maioria das vezes, revelam-se ineficientes. Por isso mesmo, tanto nos encontros, seminários e demais atividades de debates e discussão organizadas pelo sindicato, quanto nos documentos publicados e divulgados sobre essa temática, sobretudo nos momentos de greve, a posição contrária da entidade tem ficado bastante evidenciada, destacando que as reformas educacionais colocadas em prática no Estado de Minas Gerais são totalmente descabidas e inadequadas para a melhoria da educação.

Entre as críticas elencadas pelo Sindicato contra as reformas, aparece também o desconhecimento por parte dos pais de alunos(as) em relação ao teor das mesmas. Segundo o Sind-UTE/MG,

*“a dificuldade que os pais têm de compreender e analisar as propostas de mudanças está relacionada a sua falta de conhecimento do que de fato ocorre nas escolas: porque meu filho está nessa turma e não em outra? O que meu filho aprendeu no período tal? Como foi avaliado? Quem avaliou? Será que esses e outros muitos questionamentos sobre os processos pedagógicos exigem uma ciência que os pais dominam pouco? A transparência das propostas e processos educativos aliada à participação dos pais nas discussões e decisões da escola poderia lhes permitir um entendimento significativo dos processos educativos?”*¹⁰⁹.

O conjunto dessas indagações demonstram que os sindicalistas, além de defenderem e reivindicarem respostas para as demandas diretamente ligadas aos interesses da sua categoria profissional, também estão preocupados com a problemática mais ampla que envolve a questão educacional. Daí a grande reclamação com relação a dificuldade de entendimento por parte da comunidade escolar do verdadeiro teor das políticas adotadas nessa área.

Para fazer frente à somatória desses problemas, e também procurando dialogar e manter-se em sintonia com os anseios dos seguimentos sociais, que fazem uso da escola

¹⁰⁹ Idem, ibidem, p. 6.

pública, o Sindicato tem procurado pautar a sua linha de conduta por meio daquilo que, entre os setores mais combativos da sociedade, tem sido qualificado como ações de resistência sindical. Entretanto, dado a várias peculiaridades da realidade brasileira, também presentes no Estado de Minas Gerais, a organização sindical em bases combativas ao longo do período coberto por essa pesquisa tem enfrentado inúmeras dificuldades. Maria da Glória Gohn, discutindo os movimentos sociais desenvolvidos no Brasil ao longo das décadas de 1970 e 1980, - período que coincide com a criação e desenvolvimento da UTE -, e o significado dos mesmos para a educação, ao ressaltar a importância desses movimentos para o processo de redemocratização do país, reconhece, também, as dificuldades enfrentadas pelos mesmos na convivência com a ditadura militar. Segundo a autora,

*“a educação ocupa lugar central na acepção coletiva da cidadania. Isto porque ela se constrói no processo de luta que é, em si próprio, um movimento educativo. A cidadania não se constrói por decretos e intervenções externas, programas ou agentes pré-configurados. Ela se constrói como um processo interno, no interior da prática social em curso, como fruto do acúmulo das experiências engendradas. A cidadania coletiva é constituidora de novos sujeitos históricos: as massas urbanas espoliadas e as camadas médias expropriadas. A cidadania coletiva se constrói no cotidiano através do processo de identidade político-cultural que as lutas cotidianas geram”*¹¹⁰.

Mais especificamente em relação aos anos 80, Gohn afirma que este foi um momento que tendeu a entrar para a história como uma “década perdida”, entretanto, levanta a questão de que,

*“contrastando com as perdas, tivemos alguns ganhos, no plano sócio-político. A sociedade como um todo aprendeu a se organizar e a reivindicar. Diferentes grupos sociais se organizaram para protestar contra o regime político vigente, para pedir “Diretas Já”, para reivindicar aumentos salariais. A sociedade civil voltou a ter voz. A nação voltou a se manifestar através das urnas. As mais diversas categorias profissionais se organizaram em sindicatos e associações. Grupos de pressão e grupos de intelectuais engajados se mobilizaram em função de uma nova Constituição para o país (...) A década de 80 expressou o acúmulo de forças sociais que estavam represadas até então, e que passaram a se manifestar”*¹¹¹.

A autora discute, ainda, a realização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública – FNDEP, movimento que contou com a participação das mais diversas entidades

¹¹⁰ GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992, pp. 16-17.

¹¹¹ Idem, *ibidem*, p. 58.

ligadas à educação e que buscava encaminhar um novo modelo para uma Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB.

“A importância do FNDEP é enorme. Ele constitui numa novidade histórica no processo de agregação das demandas sociais da sociedade brasileira na área da Educação. Embora ele não seja novo em termos de periodização temporal, pois já existiram outros movimentos de defesa da escola pública na história do Brasil, ele representa uma novidade pela forma como se constituiu, agregou e encaminhou as demandas educacionais” ¹¹².

A participação de entidades como a UTE foi ativa em atividades dessa natureza, que discutiram os rumos que a educação nacional deveria tomar. Assim sendo, devemos considerar que os movimentos sociais e populares, inclusive aqueles que posteriormente assumiriam uma dimensão especificamente sindical, foram de suma importância para os destinos da educação brasileira.

Em que pese a importância da participação do SIND-UTE e das entidades ou associações que lhes deram origem em atividades de âmbito nacional, como as anteriormente descritas, no que tange à educação mineira propriamente dita as greves foram, sem sombra de dúvida, o principal instrumento de luta adotado pelos profissionais vinculados àquela entidade, desde seu surgimento até os dias atuais. Quando de seu surgimento, o Sind-UTE/MG anunciava como objetivo maior apontar um novo rumo para a luta sindical, já que, segundo os profissionais da área, a entidade que os representava até o momento – a APPMG (Associação dos Professores Públicos de Minas Gerais) – não vinha atendendo aos seus anseios.

Segundo a Professora Fátima Matias, uma das diretoras do Sind-UTE/MG, sub-sede de Uberlândia, a UTE surgiu do seguinte modo:

“Antes do Sind-UTE a gente tinha uma associação chamada APPMG, mas ela era uma associação (...) que sempre negociava a favor do governo. Então o Sind-UTE, na época ele chamava UTE, surgiu para contrapor essa APPMG. A luta entre o Sind-UTE e a APPMG vem de longa data; para se ter uma idéia de como é a atuação da APPMG, agora nós estamos tendo problemas com o concurso de auxiliares de serviços gerais, pois a constituição, no artigo 37, inciso 2, fala que a única maneira de se entrar em serviço público é através de concurso. O Sind-UTE leva a luta do concurso, ela é uma luta de justiça, mas é legal (...) já a APPMG saiu de escola em escola pegando contagem de tempo dos servidores e dizendo que

¹¹² Idem, ibidem, p. 95.

*os mesmos se efetivariam por tempo de serviço, o que não é permitido pela constituição...”*¹¹³.

Portanto, segundo a professora Fátima, a APPMG ludibriou os(as) servidores(as), prometendo-lhes uma maneira inconstitucional dos mesmos atingirem a efetivação em seus cargos. O Sind-UTE chegou a preparar, meses antes do concurso, cursos preparatórios para os candidatos ao cargo de auxiliar de serviços gerais, e esses cursos, segundo os sindicalistas, foram esvaziados após a promessa da APPMG de que os resultados do concurso não seriam respeitados e de que os(as) serviçais seriam efetivados por tempo de serviço. Atualmente, a APPMG faz gestões para que o concurso de auxiliares de serviços gerais seja cancelado, fazendo com que as ações impetradas pelo Sind-UTE/MG, que por doze anos luta pela realização do concurso público, tenham sido em vão.

Segundo Fátima Matias, a falta de conscientização política dos profissionais em educação é outro fator que prejudica a luta. Para ela, a formação da maioria dos profissionais da área se deu na época da ditadura militar, fator que fez com que a consciência política dos(as) trabalhadores(as) da educação tenha uma falha, principalmente no que diz respeito aos serviçais.

Com relação às primeiras lutas da UTE, a professora Fátima afirma que,

*“...foi uma luta bonita, uma luta extremamente política, o povo ia para rua mesmo, a gente fazia piquete quando tinha greve, foi um movimento muito bonito, no entanto teve muita repressão, teve muita prisão (...) eu mesmo levei água na cara, tomei botinada, já levei um punhado de coisa, uma vez a polícia montada soltou os cachorros, nós saímos correndo e os cachorros atrás, então foi uma luta muito ativa e bonita...”*¹¹⁴.

Ao ser indagada sobre qual dos governantes mineiros mais prejudicou a educação, a professora disse que na realidade nenhum deles beneficiou e respeitou os anseios da classe trabalhadora, já que tratam com desrespeito a questão educacional. Mas aquele que mais se dispôs com o Sindicato e criou maiores dificuldades para os trabalhadores foi o ex-governador Tancredo Neves. A professora ainda comentou sorrindo, *“agora nós vamos enfrentar o neto dele”*¹¹⁵. Quanto aos períodos de melhores conquistas salariais, segundo a

¹¹³ A Professora Fátima Matias atua a mais de 20 anos nas escolas estaduais de Minas Gerais e é uma das diretoras do Sind-UTE/MG, sub-sede Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 30/01/03.

¹¹⁴ Idem, ibidem.

¹¹⁵ Idem, ibidem. Refere-se ao governador Aécio Neves, eleito governador do estado em 2002 e empossado no cargo a partir de janeiro de 2003

entrevistada, tais momentos correspondem aos governos de Hélio Garcia e Newton Cardoso, na década de 1980, principalmente, quando a inflação estava totalmente descontrolada e os ganhos significavam somente a reposição da inflação.

Após vários movimentos efetuados pelo Sind-UTE/MG, assumindo uma postura de oposição às políticas educacionais ditadas pelos governos nos anos de 1970, 1980 e primeira metade da década de 1990, uma nova orientação deveria ser assumida diante da postura neoliberal do governo brasileiro, política essa adotada em sintonia com as exigências do FMI e do Banco Mundial (BIRD) para os países periféricos do capitalismo.

Nesse ponto, as reflexões apresentadas por Boito Júnior, em sua obra *“Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil”*, traz significativas contribuições ao debate. Em palestra proferida em Uberlândia¹¹⁶, quando do lançamento do seu livro, o autor levantou inquietações sobre os rumos a serem seguidos pelos movimentos sindicais no Brasil, diante da política neoliberal implementada pelo governo de Fernando Henrique Cardoso. Segundo Boito Júnior,

*“nos países periféricos (...) o neoliberalismo tem servido, tal qual nos países centrais, para restringir ou suprimir direitos dos trabalhadores. A diferença é que na periferia, a política neoliberal encontrou pela frente um sistema de proteção social menos desenvolvido e pôde avançar muito mais do que lograra fazer no centro do sistema”*¹¹⁷.

Portanto, como é possível concluir a partir das reflexões desse autor, na ausência de um sistema de proteção social, os movimentos sindicais, assim como os demais setores organizados da sociedade civil, terão que descobrir novos caminhos que lhes possibilitem enfrentar com eficácia a postura autoritária do governo. No que diz respeito às práticas estatais para educação, como já foi abordado anteriormente, isso se apresenta na forma das imposições de cima para baixo, sem envolvimento dos setores diretamente envolvidos.

Embora seja histórica a luta da classe trabalhadora em busca de melhorias para as suas condições de vida e de trabalho, no que diz respeito aos trabalhadores em educação, que desempenham suas atividades na cidade de Uberlândia, o que foi possível constatar ao longo deste trabalho é que, principalmente nos últimos anos, têm aumentado o grau de dificuldades para que o Sind-UTE/MG desenvolva a contento seu potencial. Prova isso o

¹¹⁶ Palestra realizada na Universidade Federal de Uberlândia – UFU, em 08 de maio de 2000.

¹¹⁷ BOITO JR., Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã Editora, 1999, p. 37.

fato de que muitos trabalhadores em educação locais vêm com uma certa desconfiança as ações desenvolvidas pelos próprios sindicalistas.

Após a greve de 2002, que durou mais de noventa dias, iniciando-se em maio e tendo o seu encerramento em agosto, alguns professores da Escola Estadual Prof. Inácio Castilho, que preferiram não se identificar e nem gravar entrevista, relatavam aos colegas de trabalho que o Sindicato tinha tomado a decisão de terminar a greve sem qualquer conquista somente porque o então Governador do Estado, Itamar Franco, tinha se colocado a favor da candidatura de Luís Inácio Lula da Silva à Presidência da República. Segundo esses professores, a melhor atitude a se tomar no momento seria a de se desligar do Sindicato.

A tomada de decisão de terminar a greve foi construída em uma assembléia estadual e a sub-sede de Uberlândia acatou imediatamente a decisão da direção estadual. Isso, segundo os professores citados anteriormente, demonstrou um ato de submissão do organismo sindical em âmbito local. Segundo os sindicalistas, no entanto, a continuação de uma greve somente em âmbito municipal é algo inviável.

Na base dessas desconfianças poderia estar configurada uma visão conservadora presente na categoria, e isso não pode ser descartado. Mas é preciso se reconhecer também que muitos dos atos propostos pelos sindicalistas não têm convencido o conjunto dos trabalhadores. Nesse sentido, no que diz respeito às reformas educacionais, as ações mais efetivas têm sido desencadeadas a partir da direção estadual do sindicato. A partir daquela instância, também tem sido distribuídas publicações, as quais, além de trazerem transcritas as leis propriamente ditas, também promovem discussões acerca das reformas e do significado das mudanças colocadas em curso. Posicionando-se, com clareza, o Sindicato faz questão de ressaltar que o modelo educacional colocado em prática na educação do Estado de Minas Gerais tem desagradado a toda a comunidade escolar. Ressalta, ainda, que tem havido um questionamento constante da instituição escolar, embora entenda que essa crítica deveria ser direcionada diretamente ao Estado, responsável maior pela instituição das mudanças. Sendo assim, e partindo da referência de que o Sindicato tem se esforçado para manter sua orientação de combatividade, quais elementos ajudariam a compreender o descontentamento de parte significativa da categoria para com o desempenho do mesmo?

A resposta para essa indagação, ao menos em parte, parece estar associada a esse novo contexto neoliberalizante, ao qual Boito Júnior se refere. Ou seja, o sindicalismo dos anos 90, praticado pelo Sind-UTE/MG, caminha em busca de uma forma eficaz de enfrentar os efeitos nefastos provocados pelo neoliberalismo. Transpostos para a realidade dos profissionais da educação, esses efeitos são traduzidos na forma da crescente perda da qualidade do ensino praticado pelas escolas públicas, cujas reformas se apresentam, em sua maioria, com mais um ingrediente nesse processo de degradação. Sobre esse último aspecto, é preciso compreender que tais reformas têm colocado o Sindicato numa situação de bastante dificuldade e, caso não sejam articuladas formas de luta e organização que revertam tal situação, essa entidade dificilmente resgatará o reconhecimento e respeitabilidade adquirido anteriormente.

Ao refletir sobre esse grau de dificuldades a partir de um contexto mais amplo, Boito Júnior defende a tese da criação de uma frente antiliberal, delegando aos partidos de esquerda e aos movimentos sociais o papel de articuladores dessa cruzada que, entre outras formas de ação, teriam a tarefa de fazer frente à política governamental introduzida no Brasil a partir dos anos 90. O autor entende que, se não houver esse esforço conjunto por parte da esquerda, dificilmente será possível o retorno de uma política que favoreça a população brasileira de uma forma geral.

Nas palavras de Boito Júnior,

*“Se o movimento popular e os partidos de esquerda lograrem constituir um governo de frente antiliberal, esse fato criará condições políticas novas. Pode se dar que a política governamental antiliberal não se consolide. A pressão do imperialismo, dos bancos e do conjunto do grande capital poderá desestabilizá-la e provocar uma redefinição progressiva do sistema de alianças. Uma reforma antiliberal poderá exigir novos passos em direção a reformas mais profundas, se não se quiser retroceder. Caso não se constitua tal governo, tampouco está descartada, mesmo que isso não seja visível no horizonte da conjuntura atual, a possibilidade de uma crise revolucionária que exija mudança de estratégia. A frente antiliberal, ou melhor, sua ala operária e popular deverá, então, estar voltada para o futuro. A evolução da conjuntura poderá impor a substituição do programa antiliberal por outro, mais avançado, voltado para a superação do capitalismo dependente”*¹¹⁸.

¹¹⁸ BOITO JR., Armando. Op. cit., pp. 236-237.

Ricardo Antunes é outro autor brasileiro que também tem trazido significativas contribuições para o debate sobre os caminhos que o sindicalismo deve seguir diante da política neoliberal. Em seu texto *“Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho”*, o referido autor informa que um dos principais problemas dos organismos sindicais na atualidade, principalmente nos países em que o neoliberalismo já atingiu seu ápice, é a diminuição das taxas de sindicalização. Tal fenômeno pode ser explicado, sobretudo, devido às mudanças ocorridas no mundo do trabalho e a forma de ser da classe trabalhadora que se tornou, segundo Antunes *“mais heterogênea, fragmentada e complexificada”* ¹¹⁹. Para Antunes, a crise do sindicalismo se tornou mais evidente na década de 1980, quando as taxas de sindicalização caíram vertiginosamente. Quando se reporta ao Brasil, discutindo sobre o impasse e desafios do novo sindicalismo, Antunes afirma que

“a crise que atinge o mundo do trabalho, seus organismos sindicais e partidários é de proporções ainda não de todo assimiladas. Sua intensidade e agudeza devem-se ao fato de que simultaneamente, atingiu a materialidade e a subjetividade do ser-que-vive-do-trabalho. Não foram poucas as transformações vivenciadas nessa última década, atingindo centralmente os países capitalistas desenvolvidos, mas com fortes repercussões, decorrentes da mundialização e globalização do capital, no conjunto de países do Terceiro Mundo, especialmente aqueles intermediários, dotados de um significativo parque industrial, como é o caso do Brasil” ¹²⁰.

Embora seja notória a orientação da lógica neoliberal contrária às organizações sindicais, no Brasil ela ganha uma coloração toda especial. Afinal, é histórica a ação de setores das classes dominantes locais, associados ou fazendo uso da máquina do Estado, atuarem no sentido de inviabilizar ou destruir as variadas formas de organização e luta dos trabalhadores. Para dar a magnitude dessas premissas, Francisco Oliveira cita uma entrevista do Presidente da General Motors do Brasil, na qual este revela sua disposição em abrir uma nova fábrica da empresa numa *“cidade do interior de Minas, porque lá não tem*

¹¹⁹ ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002, p. 67.

¹²⁰ Idem, *Ibidem*, p. 149.

sindicato”¹²¹. Para Oliveira, o governo brasileiro sempre buscou endurecer o jogo contra os sindicatos. Ou seja,

*“... trata-se de destruir a capacidade de luta e de organização que uma parte importante do sindicalismo brasileiro mostrou. É este o programa neoliberal em sua maior letalidade: a destuição da esperança e a destruição das organizações sindicais, populares e de movimentos sociais que tiveram a capacidade de dar uma resposta à ideologia neoliberal no Brasil”*¹²².

Segundo Francisco de Oliveira, portanto, no Brasil já existe uma lógica clássica da burguesia e dos organismos governamentais tentarem dismantelar e fazer com que as ações dos sindicatos sejam desprezadas, a grande novidade trazida pelo neoliberalismo seria o fato de que, *“...o que está em jogo é a tirania neoliberal, cujas conseqüências sociais já veremos; mas, principalmente, seu risco maior é o de legitimar uma enorme onda conservadora”*¹²³. Aliás, para esse mesmo o autor, no neoliberalismo, *“enquanto a economia se recupera, o social piora”*¹²⁴.

Segundo Perry Anderson, o êxito do neoliberalismo no mundo capitalista deve-se, também, pela aceitação por parte da classe trabalhadora dos efeitos nocivos dessa política no mundo do trabalho. Destaca, sobretudo, a diminuição dos salários e os altos índices de desemprego causados pelo arrocho da política neoliberal. Anderson acredita que os sindicatos, inclusive, adquiriram uma postura mais moderada com relação ao capitalismo no início dos anos 90. Para ele,

*“... essa nova postura sindical, muito mais moderada, por sua vez, em grande parte era produto de um terceiro êxito do neoliberalismo, ou seja, o crescimento das taxas de desemprego, concebido como o mecanismo natural e necessário de qualquer economia de mercado eficiente”*¹²⁵.

A ação mais moderada da classe trabalhadora e dos sindicatos se dá, principalmente, devido ao temor do desemprego. O capitalismo neoliberal avança forçando o proletariado a tomar uma nova postura, não de total aversão, mas de se manter nessa sociedade desigual e

¹²¹ Citado em: OLIVEIRA, Francisco. *“Neoliberalismo à brasileira”*. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 27.

¹²² Idem, ibidem, p. 28.

¹²³ Idem, ibidem, p. 28.

¹²⁴ Idem, ibidem, p. 26.

¹²⁵ ANDERSON, Perry. *“Balanço do Neoliberalismo”*. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.). Op. cit., p. 15.

por vezes desumana. Para Antunes, as transformações do mundo do trabalho afetam diretamente a classe trabalhadora:

*“... a crise atingiu também diretamente a subjetividade do trabalho, sua consciência de classe, afetando seus organismos de representação, dos quais os sindicatos e os partidos são expressão. Os primeiros, os sindicatos, foram forçados a assumir uma ação cada vez mais defensiva, cada vez mais atada à imediatidade, à contingência, regredindo sua já limitada ação de defesa de classe no universo do capital. Gradativamente foram abandonando seus traços anticapitalistas, aturdidos que estavam, visando a preservar a jornada de trabalho regulamentada, os demais direitos sociais já conquistados e, quanto mais a “revolução técnica” do capital avançava, lutavam para manter o mais elementar e defensivo dos direitos da classe trabalhadora, sem os quais sua sobrevivência está ameaçada: o direito ao trabalho, ao emprego”*¹²⁶.

Assim, a classe trabalhadora passa a conviver com os princípios neoliberais. O sindicato de classe se transforma num sindicato de participação, deixando de questionar “o mercado, a lógica da produtividade, a sacra propriedade privada, enfim, os elementos básicos do complexo movente do capital”¹²⁷.

Tomando como referência o contexto histórico-social da cidade de Uberlândia, que esteve ao alcance desta pesquisa, é possível constatar que, efetivamente, o Sind-UTE/MG vem enfrentando esses variados problemas acima discutidos, a começar pelo caráter mais ameno de suas manifestações. A última greve colocada em prática pelo Sindicato, em 2002, chegou ao seu final sem que grandes conquistas fossem alcançadas. As principais reivindicações dos trabalhadores, como aprovação do Plano de Carreira, imediata homologação e posse dos trabalhadores que passaram em concurso público realizado e, ainda, o aumento salarial, foram negociadas com a suspensão da greve, embora com o apontamento da retomada da mesma caso o governo não cumprisse o acordado. Ao final do ano, excetuando-se a posse parcial dos trabalhadores concursados, os demais itens simplesmente foram ignorados, mesmo assim a greve não foi retomada.

Para parte significativa dos trabalhadores da base sindical do Sind-UTE/MG em Uberlândia, esse processo foi mal digerido. Como já foi dito anteriormente, apesar do Sindicato não conseguir seus objetivos com a greve, a mesma foi suspensa a partir de uma decisão tomada pelo diretório estadual, sem uma consulta prévia às sub-sedes, e não foram

¹²⁶ ANTUNES, Ricardo. Op. cit., p. 150.

¹²⁷ Idem, ibidem, p. 150.

poucos os professores os quais, revoltados contra tal posicionamento, chegaram a promover movimentos objetivando uma desindicalização em massa.

Seria prematuro, dado o pequeno intervalo de tempo, antecipar aqui as possíveis conseqüências das atitudes dessa base descontente do Sind-UTE/MG em termos de contribuir ou não para um maior enfraquecimento daquela entidade, enquanto órgão representativo da categoria. Mas tais descontentamentos, para serem compreendidos, devem ser inseridos nesse contexto mais amplo e repleto de adversidades. Como Antunes, é preciso analisar que

*“os caminhos a serem trilhados pelos sindicatos serão capazes, por certo, de evitar e impedir o seu desaparecimento, enquanto organismos representativos dos trabalhadores, ao menos num espaço de tempo ainda visível. Mas, se estas ações serão capazes de obstar estas tendências de enfraquecimento e desgaste crescentes dos organismos sindicais, esta já é uma pergunta para a qual as possíveis respostas ainda não estão claramente delineadas”*¹²⁸.

Na opinião de Neivaldo Lima, atual presidente do Sind-UTE/MG, sub-sede de Uberlândia,¹²⁹ as ações que têm sido implementadas pela entidade são claramente contrárias à política neoliberal. Segundo ele, o governo estadual está buscando tomar medidas que ferem o princípio de que o Estado deve se responsabilizar com a educação gratuita e de qualidade. Nesse sentido, várias medidas que vem sendo adotadas no Estado de Minas Gerais, desde o governo de Eduardo Azeredo, demonstram os compromissos governamentais em promover ações que estejam em sintonia com as políticas neoliberais.

Entretanto, da fala do líder sindical é possível depreender várias dificuldades enfrentadas atualmente pelo Sind-UTE/MG. Uma delas diz respeito aos trabalhadores que foram aprovados recentemente em concurso público para Auxiliares de Serviços gerais, e que o governo do estado se nega a dar posse aos mesmos. O concurso foi homologado pelo ex-governador Itamar Franco, ainda em 2002; no entanto, para o atual governador Aécio Neves, no cargo desde janeiro de 2003, a validade do concurso está suspensa e os aprovados não serão empossados imediatamente, contrariando assim antiga reivindicação da categoria. O grande temor do Sindicato nesse momento é que o concurso perca sua validade, o que fere princípios constitucionais, e que os serviços sejam simplesmente

¹²⁸ Idem, ibidem, p. 78.

terceirizados, já que essa é uma posição defendida por alguns parlamentares da atual base governista em Minas Gerais. Os precedentes reforçam essa preocupação do Sindicato. No período que se estendeu de 1995 a 1998, na gestão do então governador Eduardo Azeredo, o qual, tal como o atual governador, pois também pertence ao PSDB, possuía preocupações em diminuir a responsabilidade do Estado com o ensino fundamental, promoveu uma onda de municipalização das escolas estaduais, com o claro objetivo de transferir tal responsabilidade para o âmbito municipal. Segundo Neivaldo Lima, quanto a essa ação do governo de Eduardo Azeredo, em promover a municipalização de treze escolas estaduais, em Uberlândia, o Sindicato se posicionou da seguinte forma:

*“num primeiro momento, a municipalização seria viável, aí é que muitos municípios entraram na onda, porque o que ele recebia do Fundef pelo número de alunos que eles teriam de 5ª a 8ª série para eles seria vantajoso, mas com o tempo esse valor vai diminuindo, os recursos são desviados, a responsabilidade aumentando para os municípios e o próprio município não conseguindo gerir (...) o governo Itamar parou o processo de municipalização (...). Aqui em Uberlândia, nós conseguimos frear a municipalização das treze escolas e hoje o pessoal viu que foi um ganho”*¹³⁰

Com relação ao apoio da base ao Sindicato, Neivaldo afirma que,

*“...por mais que você pense que a base está parada, há momentos em que ela acompanha, como foi o caso da última greve em 2002, há nove anos sem aumento de salário, não se consegue o plano de carreira e então não consegue ficar sem agir”*¹³¹.

Para aquele sindicalista, o papel do Sindicato no que diz respeito à qualidade da educação consiste em conscientizar a classe da necessidade da mesma se mobilizar e agir contrariamente às reformas que ferem o fortalecimento da educação. No entanto, reclama que, por vezes, a categoria espera que somente o Sindicato haja, participando somente na última hora.

Analisando o saldo da greve realizada em 2002, particularmente a insatisfação externada por muito sindicalizados, Neivaldo afirma que em parte os trabalhadores têm razão, mas nas duas últimas greves, realizadas em 2000 e 2002, respectivamente, houve

¹²⁹ Neivaldo Lima é professor e presidente do Sind-UTE/MG, sub-sede de Uberlândia. Depoimento colhido pelo autor em 30/01/03.

¹³⁰ Depoimento colhido pelo autor em 30/01/03.

¹³¹ Idem, ibidem.

ganhos. Na primeira, se conseguiu a realização do concurso público e, em 2002, a garantia da posse dos professores concursados. Com relação aos problemas de desindicalização, ressaltados anteriormente, os sindicalistas do Sind-UTE/MG garantem que esse fator não atinge esse organismo sindical, no entanto, o número de novos sindicalizados é praticamente inexistente.

Sobre essa questão, para Neivaldo Lima os(as) professores(as) e servidores(as) da educação, que têm mais tempo de trabalho, permanecem sindicalizados, mas os novos profissionais da educação não têm se mostrado interessados em efetuar sua inscrição no órgão sindical. De acordo com o mesmo, isso se explica pelo fato do Sind-UTE/MG não oferecer serviços assistenciais, como atendimentos médicos e odontológicos, cabeleireiros, e outros. O fato do Sind-UTE/MG, sub-sede de Uberlândia, manter um convênio com um Plano de Saúde privado é explicado pelos representantes do Sindicato como uma alternativa para a categoria, tendo em vista que o Instituto de Previdência dos Servidores de Estado de Minas Gerais (IPSEMG), responsável pela assistência médico-dentária dos profissionais da educação, não funciona a contento em Uberlândia.

Uma das principais bandeiras atuais do Sindicato é a exigência para que o atual Governo do Estado aprove o Plano de Carreira da categoria, aspiração de mais de vinte anos dos(as) profissionais da educação. Essa preocupação se dá, sobretudo, devido o fato do Sind-UTE/MG acreditar que a melhoria salarial promoverá também uma melhoria da qualidade da educação. A luta constante e incessante por melhores condições de trabalho poderá com certeza levar a uma melhor estruturação da educação, o que satisfará os princípios de uma escola mais democrática e que possa oferecer uma educação pública, gratuita e de qualidade. A valorização dos(as) profissionais do ensino é de suma importância para a melhoria da educação. Evidentemente, demonstrando tal preocupação, o Sind-UTE/MG procura arrastar para sua luta todos(as) os(as) funcionários(as) das Escolas Públicas estaduais de todo o Estado. Trata-se, sem dúvida, de uma tarefa tão difícil quanto necessária. O seu maior ou menor êxito num futuro próximo, ou até mesmo as possíveis mudanças de rumo ou alterações de prioridades, serão sinais privilegiados para se melhor compreender os destinos da atuação sindical dentro dessa inegável nova ordem mundial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi estudar as reformas educacionais realizadas em Minas Gerais no período que se inicia com a sanção da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, até os dias atuais, período esse que engloba dois governos estaduais, o governo de Eduardo Azeredo (1995-1998) e o governo de Itamar Franco (1999-2002).

Foi intuito, ainda, entender como os(as) professores(as) e demais agentes da comunidade escolar receberam e aplicaram, ou não, as mudanças introduzidas na educação no período de 1996 a 2002. Por fim, objetivou-se também entender como o Sind-UTE/MG – Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais – se comportou diante das reformas educacionais promovidas pelo Estado e da política neoliberal instalada no Brasil, principalmente de meados dos anos 90 em diante, quando a presidência da República estava sob a tutela de Fernando Henrique Cardoso.

Entendendo-se por reformas educacionais todas as medidas adotadas oficialmente pelos governos federal e estadual e que afetam diretamente as escolas e a educação oferecida pelas mesmas, constatamos os obstáculos que são enfrentados pelos organismos governamentais e pelas instituições educacionais, que logram o êxito ou o fracasso de tais medidas.

No decorrer da pesquisa, encontramos claros exemplos que demonstram o descompasso existente entre a formulação e execução das propostas. Percebe-se com clareza que os órgãos responsáveis pela questão educacional não procuram observar as aspirações dos diversos escalões da sociedade e das bases institucionais, quando da implementação de tais medidas.

Quando visitamos as unidades escolares, percebemos que as mesmas necessitariam de muito mais recursos para executarem as reformas implantadas. Ao mesmo tempo, como não há uma participação efetiva de professores(as), alunos(as) e dirigentes das escolas na elaboração dos planos, é fácil vislumbrar que essas reformas são de difícil assimilação por parte dos mesmos.

Partimos da premissa de que o objetivo maior das escolas públicas aqui estudadas deveria ser o de promover a formação dos sujeitos de forma justa e igualitária, sem se deixar influenciar por fatores discriminatórios, principalmente os de ordem sócio-econômica. As políticas educacionais deveriam, portanto, preservar a igualdade de todas as

esferas sociais. Entendemos então política educacional como política social. Como bem ressalta Freitag,

*“a política social é, em geral, identificada como uma ação do governo dirigida para as chamadas “populações carentes” ou de “baixa renda”. Essa interpretação tem levado a equívocos teóricos e políticos que muitas vezes prejudicam justamente aquelas populações em nome das quais se pretende acionar a atenção do governo com a finalidade de sanar desigualdades e injustiças”*¹³².

Isso nos permite perceber a grande afinidade que os organismos governamentais promovem entre política de governo e políticas educacionais, não priorizando, de forma alguma, a resolução dos principais problemas educacionais e nem atendendo camadas menos favorecidas socialmente ou financeiramente da população.

Um outro fator que chamou a atenção foi o fato de tais políticas serem formuladas para atender a princípios quantitativos e não qualitativos. Ou seja, o que se prioriza na formulação da legislação educacional não é a qualidade do ensino, mas sim, como essas leis irão influenciar, positivamente, nos números oficiais que definem a produtividade e “eficiência” colocada em voga pelos órgãos governamentais e pelos elementos exteriores que financiam a educação no Brasil.

Considera-se ser o ensino público, gratuito e de qualidade o principal objetivo das políticas formuladas. Assim, as reformas implementadas, desmentindo a retórica oficial, não têm conseguido atingir tais objetivos, principalmente no que diz respeito à qualidade, a qual efetivamente não tem sido alcançada.

O governo de Minas Gerais tem conseguido demonstrar, através dos índices oficiais, uma queda considerável de evasão e reprovação; no entanto, tais índices são maquiados e não demonstram a verdadeira realidade. Buscando demonstrar para o Brasil, e para o exterior, que o ensino no Estado é de boa qualidade, os organismos governamentais encobrem os índices que poderiam demonstrar o seu fracasso.

Trabalhamos com as diversas reformas educacionais que foram implementadas a partir de 1996. No âmbito federal, nos deparamos com a lei 9394/96, a nova LDB ou Lei Darcy Ribeiro, que viria, oito anos após a promulgação da Constituição Federal, de 1988, traçar novos rumos para as políticas educacionais no país, bem como a lei 9424/96 que

¹³² FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987, p. 15.

implementou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Minas Gerais foi um estado da federação que sempre se ajustou a essas leis e buscou formular os princípios definidores dos caminhos que a educação deveria seguir dentro do estado, através dos elementos norteadores dessas novas leis. É importante também destacar que Minas Gerais sempre primou por ter uma postura “empreendedora”, buscando ser o estado pioneiro na implementação de tais medidas. Assim sendo, conforme enfatiza o discurso oficial, as leis federais funcionam em Minas como verdadeiras “revoluções”, que culminam na tão propalada “*revolução na educação*”, promovida pelo governo de Eduardo Azeredo após a sanção, sem vetos, da nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional, pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso. Estudou-se, ainda, a criação da “*Escola Sagarana*”, inaugurada no governo de Itamar Franco e que, segundo a SEE-MG, iria promover uma “*educação para a vida com dignidade e esperança*”.

Um outro fator que chamou a atenção diz respeito à postura neoliberal que a nova LDB apresenta, política essa que foi muito bem absorvida pelo governo mineiro, o qual, entre outras coisas, em troca de empréstimos, submeteu-se também à premissas elaboradas pelo BIRD.

Buscou-se então detectar como tais mudanças foram adotadas nas escolas. Para tal, várias visitas foram realizadas nas escolas estaduais localizadas na cidade de Uberlândia, onde nos defrontamos com dirigentes, professores(as), pais de alunos(as) e os(as) próprios(as) alunos(as), sendo possível visualizar como eles recebem as mudanças e são capazes de perceber os vários aspectos que advêm dessas reformas impetradas na educação. Foi possível, ainda, perceber como cada um daqueles personagens se comportaram ante tão radicais mudanças.

Junto ao Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação do Estado de Minas Gerais (Sind-UTE/MG), foi possível perceber como os organismos representantes dos(as) profissionais em educação se comportam diante das mudanças efetuadas nas políticas públicas educacionais. Fazendo um pequeno histórico do Sindicato, conseguimos perceber que o mesmo esteve presente e atuante em momentos cruciais da história recente de Minas Gerais e do Brasil.

Tomando como exemplo o Sind-UTE/MG, neste trabalho representado por sua sub-sede de Uberlândia, foi possível, ainda, perceber as dificuldades enfrentadas pelos sindicatos de uma forma geral, ou seja, como os organismos sindicais brasileiros têm se comportado diante das mudanças introduzidas pela política neoliberal, que norteia o capitalismo mundial atualmente.

No decorrer do trabalho, percebeu-se o papel ativo que o Sind-UTE/MG exerce na história educacional de Minas Gerais. Funcionando em âmbito estadual, portanto, também na cidade de Uberlândia, desde 1979 o Sindicato representante dos docentes promoveu greves e manifestações de descontentamento com relação a salários e políticas educacionais. Surgindo, ainda na época da repressão militar, o Sindicato vem se manifestando constantemente e ganhando repercussão nacional.

Estando a Política Educacional de Minas Gerais em perfeita sintonia com as resoluções federais, foi possível perceber que a preocupação acerca das políticas públicas educacionais brasileiras ultrapassa os limites do Estado, afetando a população como um todo.

Este trabalho não teve a menor pretensão de esgotar a controvertida discussão acerca das políticas educacionais adotadas em Minas Gerais, mas apenas objetivou juntar-se às diversas contribuições realizadas pelos estudiosos da área. Trata-se de mais um esforço analítico sobre os rumos trilhados pela educação brasileira com seus (des)caminhos sinuosos e difíceis. Como afirma, Gentili, *“a escola melhora para alguns poucos e piora para a grande maioria. O óbvio se torna cada vez mais complexo”*¹³³. Se as reflexões aqui realizadas contribuírem de alguma forma para diminuir a complexidade do óbvio e, em conjunto com os demais estudos dessa temática, sugerirem um (re)pensar das práticas educacionais, de tal forma que os agentes diretamente envolvidos com essa realidade, como professores(as), estudantes, gestores(as), pais de alunos(as), puderem ser efetivamente ouvidos, todos os esforços e dificuldades enfrentados ao longo desse percurso estariam assim recompensados. Ao afirmar isso, nem de longe estamos aqui advogando algum tipo de unanimidade no interior da comunidade escolar e nem mesmo qualquer acertiva no sentido de que o resultado de uma decisão coletiva traga as resoluções para todos os problemas educacionais. Apenas entendemos que é preferível um “erro” coletivo do que

um “acerto” adotado de forma unilateral. Até porque os “abusos” oficiais aqui estudados, propalados pela propaganda governamental como avanços, quando analisados por outra ótica, externam não apenas o seu lado negativo como resultado prático, mas também na grande dose de frustração.

E, como sonhar ainda é possível, sonhamos com uma educação que, além de resultados numéricos, que são necessários, traga também a possibilidade de formação dos educandos que compreendam a necessidade de aliar realização profissional com a construção de uma nova escola, uma nova sociedade e um novo país, que sejam, antes de tudo, o espaço de realização humana.

¹³³ GENTILI, Pablo. “A Complexidade do Óbvio: A privatização e seus significados no campo educacional”. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). Op. cit.. p. 337.

BIBLIOGRAFIA

- ANTUNES, Ricardo C. **O que é o Sindicalismo**. 5ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- _____. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- Auto-retrato aos 17 anos**. Belo Horizonte: UTE, 1996.
- BLOCH, Marc. **Introdução à História**. Lisboa: Europa-América, 1965.
- BOITO JR., Armando. **Política Neoliberal e Sindicalismo no Brasil**. São Paulo: Xamã Editora, 1999.
- BRANDÃO, Zaia (coord.). **O Estado da Arte da Pesquisa Sobre Evasão e Repetência no Ensino do 1º Grau no Brasil (1971-1981)**. Rio de Janeiro: IUPERJ/INEP, 1982, mimeo.
- BREJON, Moysés (org.). **Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus**. São Paulo: Pioneira, 7ª ed., 1976.
- BURKE, Peter (Org.) **A Escrita da História**. Novas Perspectivas. São Paulo: UNESP, 1992.
- CAAR, E.H. **Que é História?**, 6ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.
- Coleção Lições de Minas**. Volume II – 2ª. ed. – Escola Sagarana: Educação para a vida com dignidade e esperança. Belo Horizonte: Imprensa oficial de Minas Gerais, 2001.
- CUNHA, Luís Antônio. **Educação, Estado e Democracia no Brasil**. São Paulo: CORTEZ/EDUFF/FLASCO, 1991.
- DE TOMMASI, Lívia; WARDE, Mírian Jorge e HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. 3ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- FEBVRE, Lucien. **Combates Pela História**. Lisboa: Presença, 1989.
- FELDMANN, Marina Graziela. **Estrutura do Ensino de 1º Grau: A Proposta e a Realidade**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- _____. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREITAG, Bárbara. **Política Educacional e Indústria Cultural**. São Paulo: Cortez, 1987.
- FURTADO, João Pinto. **Trabalhadores em Educação: Experiência, Imaginário e Memória Sindical nos Anos 80 e 90**. Ouro Preto: Ed. UFOP, 1996.
- GARCIA, Walter E. (org.). **Educação Brasileira Contemporânea: Organização e Funcionamento**. São Paulo: McGraw-Hill/MEC, 1978.
- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da Exclusão: O Neoliberalismo e a crise da Escola Pública**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GROSSI, Esther. **LDB: Lei de Diretrizes e Bases da educação: Lei n.º9394/96 / apresentação**. 3ª ed., Rio de Janeiro: DP & A, 2000.
- LE GOOF, Jacques. Documento/Monumento. In.: LE GOOF, Jacques et. al. **Memória-História, Enciclopédia Einaudi**, vol. 1, Porto: Einaudi/Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. 14ª. ed. São Paulo: Loyola, 1985.

- PINTO, José Marcelino de Rezende. “Financiamento da educação no Brasil: algumas considerações”. In: **Desafios para o Século XXI – coletânea de textos da 1ª Conferência Nacional de Educação, Cultura e Desporto**. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2001.
- PORTELLI, Alessandro. “Tentando Aprender um Pouquinho. Algumas Reflexões sobre a Ética na História Oral”. **Revista Projeto História: Revista do Programa de Pós Graduados em História e do Departamento de História da PUC-SP**, n.º 15, São Paulo, Educ. Ed. PUC-SP, 1997.
- Revista Caderno Documento**. “Legislando a Educação”. Belo Horizonte: Solução, 1997.
- _____. “Pedagogia das Resoluções”. Belo Horizonte: IMPREMASET, 1998.
- _____. “Diálogos Pertinentes”. Belo Horizonte: O Lutador, 1998.
- Revista Informação**. “Reformas Educacionais”. Belo Horizonte: Solução, 1997.
- Revista Projeto História**: Programa de Estudos Pós-graduados em História e do Departamento de História PUC-SP, n.º 15, São Paulo: Educ., 1997.
- RODRIGUES, Neidson. **Lições do Príncipe e outras lições**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1986.
- _____. **Da Mistificação da Escola à Escola Necessária**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1992.
- SADER, Emir e GENTILI, Pablo A. A. (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- SAMUEL, Raphael. “História Local e História Oral”. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, ANPUH/Marco Zero, v. 9, n.º 19, 1990.
- SÁ, Nicanor Palhares. **Política Educacional e Populismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1979.
- SAVIANI, Dermeval. **Educação do Senso Comum à Consciência Filosófica**. São Paulo: Cortez - Autores Associados, 1982.
- _____. **Educação Brasileira: Estrutura e Sistema**. São Paulo: Saraiva, 1983.
- _____. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1985.
- _____. **A Nova Lei da Educação: Trajetória, Limites e Perspectivas**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados., 1997.
- _____. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional**. 2ª ed., Campinas: Autores Associados, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Trabalho, Educação e Prática Social**: Por Uma Teoria da Formação Humana. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- SOUZA, Paulo Nathanael P. de; SILVA, Eurides Brito da. **Como Entender e Aplicar a Nova LDB**. São Paulo : Pioneira, 1997.
- THOMPSON, E. P. **A Miséria da Teoria ou um Planetário de Erros: Uma Crítica ao Pensamento de Althusser**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- UTE – 1979-1987 – **Um pouco de nossa história**. Belo Horizonte: UTE, 1987.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)