Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Leandro de Souza Alves Machado

Um estudo sobre o panorama da Educação Básica no Brasil no período de 1995 a 2010 e as relações do *habitus* para a atividade docente e para o acompanhamento de políticas educacionais entre os professores da rede estadual de São Paulo

Mestrado em Ciências Sociais

SÃO PAULO
2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-SP

Leandro de Souza Alves Machado

Um estudo sobre o panorama da Educação Básica no Brasil no período de 1995 a 2010 e as relações do *habitus* para a atividade docente e para o acompanhamento de políticas educacionais entre os professores da rede estadual de São Paulo

Mestrado em Ciências Sociais

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de mestre em Ciências Sociais, sob orientação da Prof.ª Dr.ª Rosemary Segurado.

SÃO PAULO
2019

Leandro de Souza Alves Machado

Um estudo sobre o panorama da Educação Básica no Brasil no período de 1995 a 2010 e as relações do *habitus* para a atividade docente e para o acompanhamento de políticas educacionais entre os professores da rede estadual de São Paulo

Banca Examinadora:

_____

Prof.ª Dr.ª Rosemary Segurado (Orientadora)

_____

Prof.ª Dr.ª Carla Regina Mota Alonso Diéguez da FESPSP

_____

Prof.ª Dr.ª Vera Lucia Michalany Chaia da PUC-SP

Dedico esta pesquisa aos meus pais: Maria e Braizan; às minhas duas irmãs: Juliana e Camila e aos meus avós: Carmelita (*In memoriam*), Henrique *(In memoriam)*, Otaviano *(In memoriam)* e Pedrelina. Dedico esta pesquisa, também, para todos que que procuram agir para a melhora da educação pública do país.

Agradecimentos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) – Brasil.

Agradeço à CAPES pela concessão de bolsa por meio de seu Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particular (PROSUP), na modalidade Taxa. A concessão da citada bolsa foi essencial para a realização desta pesquisa.

Agradecimentos

À minha família na figura dos meus pais e irmãs. Faltam-me palavras para externalizar os agradecimentos a todos vocês. Há inúmeros pontos que poderia mobilizar para agradecê-los. Tentemos citar alguns essenciais. Aos meus pais por muito contribuírem na minha formação; por proporcionarem várias das condições afetivas e materiais para eu pudesse fazer pesquisa; pelo carinho que me foi dado; por algumas broncas necessárias ao longo da vida, como para que tivesse responsabilidade nos estudos; por me ensinarem aspectos do mais belo humanismo; pelos exemplos de vida; por me ensinarem a me indignar às diferentes injustiças sociais e políticas; pelo respeito às minhas escolhas profissionais e de estudo entre outros tantos motivos. Às minhas irmãs pelo encorajamento dado nesta pesquisa; pelos exemplos que me ofertam em vários aspetos da vida como no cuidado com outras pessoas (sobretudo, as que mais necessitam, como profissionais exemplares que são; pelo carinho que mantemos; pela cumplicidade que mantemos; pela recíproca confiança, entre tantos casos. Enfim, amo vocês e sem a ajuda de todos expressa nas mais variadas maneiras, dificilmente, poderia concluir este trabalho.

À Pontifícia Católica de São Paulo pelo gentil acolhimento e pelas condições institucionais proporcionadas para a construção e finalização desta pesquisa;

À Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), local no qual fiz minha graduação, e que contribuiu muito para a minha formação acadêmica.

À minha querida orientadora professora Rosemary Segurado, que me acompanha e contribui com a minha formação desde a graduação na FESP. Há inúmeros motivos para agradecer a professora Rosemary Segurado. Mas, alguns precisam ser citados. Agradeço muito a professora Rosemary i-) pela confiança que depositou neste aluno e na proposta temática que desenvolvemos nesta pesquisa desde o ingresso no mestrado; ii-) pela dedicação na orientação; iii-) pelos conselhos pela cumplicidade; iv-) pelo encorajamento dado que não foi apenas de aspectos relacionados a questões técnicas para a construção da pesquisa, mas também emocional em alguns momentos, por ocasião da tristezas vivenciadas pela triste conjuntura político-social em que vivemos atualmente. Agradeço-a, também, pela amizade e por saber mediar entre a liberdade dada a este orientando para a elaboração da pesquisa e nas situações nas quais me pediu correções e melhorias. Mesmo sendo o único responsável pelo conteúdo que pode conter alguns equívocos, creio que consegui atender as sugestões e apontamentos realizados durante a orientação.

À professora Carla Diéguez que pelas aulas ministradas, na graduação da FESP, ocasião em que i-) ensinou este aluno a compreender algumas questões sobre o "mundo do trabalho"; ii-) o rigor da "metodologia científica"; iii-) de que é necessária a "luta sindical" para manutenção e ampliação dos direitos dos trabalhadores; a importância e contribuição das obras de Pierre Bourdieu para a Sociologia; entre outros tantos assuntos. Sou extremamente agradecido por me apresentar as obras de Pierre Bourdieu, autor que passei a ter admiração e respeito. Pierre Bourdieu é uma das referências para a construção desta pesquisa. Agradeço imensamente por ter

aceitado meu convite para participar da minha “Qualificação”, pela dedicação na leitura do início desta pesquisa e, por fim, pelas considerações e dicas (que foram essenciais) para que esta pesquisa avançasse. Para além da “vida da acadêmica”, os ensinamentos da professora Carla são muito valiosos para o meu exercício profissional, como pesquisador de uma entidade de pesquisa ligada à Central Única dos Trabalhadores.

À professora Vera Chaia pelas aulas que tive a honra e satisfação em assistir como parte das exigências do mestrado. Tenho certeza de que as aulas ampliaram meus horizontes teóricos, políticos, como aluno e pesquisador da área de Ciências Sociais, como cidadão entre outras dimensões da minha vida. Com as aulas da professora da Vera, compreendi melhor a relação da mídia e da política, como identificar o posicionamento ideológico dos diferentes agentes sociais, que é ainda é algo atual. Agradeço imensamente à professora Vera por ter aceitado e participado da minha “Qualificação”, pela dedicação à atenta leitura da pesquisa, bem como pelas sugestões e apontamentos para melhorar esta pesquisa.

Às professoras Carla e Vera por aceitarem em participar da banca examinadora como titulares para avaliar esta pesquisa. Na oportunidade, agradeço, igualmente, a professora Carmén (PUC-SP) e ao professor Marcos Florindo (Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – Campus Bragança Paulista) por aceitarem ficar na condição de suplentes na banca examinadora.

Aos professores do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciência Sociais (PEPG), com quem tive a chance de conviver e aprender em face das aulas assistidas como os professores Rafael Araújo, Francisco Fonseca, Carmén Junqueira e Luiz Eduardo Wanderley. Agradeço, também, ao professor Kazumi Munakata do Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política e Sociedade da PUC-SP pelas aulas, bem como pelas indicações de referências de leitura de estudiosos da educação brasileira (alguns dos quais integrantes da bibliografia desta pesquisa).

À Katia e ao Rafael, do Programa de Estudos Pós-Graduados em Ciências Sociais – PEPG pela dedicação e paciência com que realizaram os esclarecimentos de questões administrativas e pedagógicas que tive ao longo do curso.

À direção do Instituto Observatório Social da Central Única dos Trabalhadores (IOS/CUT), local em que trabalho, pelo apoio oferecido para a realização desta pesquisa. Aos colegas de trabalho pelo bom convívio e por me proporcionarem uma experiência importante pelas discussões que fazemos nas áreas de política, cultura, acadêmica e tantas outras, condição que possibilita um fértil aprendizado.

À CAPES pela concessão da bolsa de estudos entre os anos de 2017 a fevereiro de 2019, iniciativa que viabilizou imensamente a possibilidade de realização desta pesquisa.

Aos professores entrevistados para esta pesquisa. Sem a participação deles um dos nossos objetivos não seria alcançado. Agradeço por terem aceitado o meu convite, por terem disponibilizado um pouco do seu precioso tempo para a realização das entrevistas, bem como por terem a confiança em compartilhar comigo questões da sua vida particular, por terem

proporcionado e ensinado um pouco do seu conhecimento acerca da profissão docente e por discorrerem sobre outros temas do cotidiano e vivência escolar. Além de grato, saúdo os entrevistados pelo desempenho e esforço em tão importante profissão para a sociedade.

Aos amigos que fiz no mestrado que, certamente, manterei contato após a conclusão do curso. Pudemos compartilhar as nossas angústias políticas e acadêmicas, aprender nas diferentes aulas e nas trocas que fazíamos sobre pontos nas nossas pesquisas. Agradeço pela vivência e pela solidariedade prestadas em diversos momentos do curso. Agradeço à Dèsiree, Henrique, Fabrício, André, Denis, Anderson, Thamires, Lilian e Pedro. Peço desculpas a quem não citei, por não me recordar nesse instante, contudo, agradeço do mesmo modo, por ter ajudado, em algum grau, na elaboração deste trabalho.

Aos meus amigos mais próximos, como Tonso, Renan, Will, Che, José Roberto e outros tantos que compreenderam minha ausência ou pouca participação em alguns episódios nos últimos três anos em virtude das responsabilidades procedentes da Pós-Graduação. Vocês, em certo grau, contribuíram para elaboração desta pesquisa. A todos que não citei, porém que eu conheço e que, de certo modo, torceu para esta pesquisa fosse concluída meus sinceros agradecimentos.

Por fim, quero agradecer a quem se dispuser a dedicar algum tempo para ler, conhecer, comentar e fazer críticas para aperfeiçoar este trabalho, produto que é não foi apenas deste aluno: foi uma construção coletiva que, dentro dos seus limites, quer contribuir em algum ponto para a melhora educacional, com o intuito e esperança que os sistemas oficiais de educação mantenham-na com base nos princípios de qualidade, laicidade e pública com acesso a todos em especial para os filhos das famílias que mais necessitam.

Resumo

A presente pesquisa procura descrever, refletir, discutir e examinar dois objetivos diferentes e situados em planos distintos. A despeito de serem diferentes e estarem em planos distintos, os objetivos que analisamos são complementares e estão intimamente associados. Na pesquisa, criamos duas categorias em relação aos objetivos: o "objetivo macro" e o "objetivo complementar". O primeiro tratará das iniciativas educacionais nos dois Governos mais longevos do país, no âmbito da chamada "Nova República", após a promulgação da Carta de 1988: os dois mandatos seguidos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de 1995 a 2002 e dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (Lula) do Partido dos Trabalhadores (PT) de 2003 a 2010. Para atender e satisfazer a investigação quanto ao "objetivo macro", além da mobilização de material bibliográfico pertinente, utilizamos como referência o conceito de "campo social" de Pierre Bourdieu. O segundo objetivo abordará como professores da Educação Básica da rede pública do Estado de São Paulo se inseriram no campo educacional; de que maneira elaboram as suas aulas e de modo geral como é o cotidiano na escola; e, por fim, se e como professorado acompanha as políticas educacionais que são construídas no plano que chamamos de "objetivo macro". No que toca ao "objetivo complementar", recorremos ao material bibliográfico específico e desenvolvemos a nossa investigação com o auxílio do conceito de *"habitus"*, também, de Pierre Bourdieu, categoria que para nós foi uma espécie de "chave analítica" para o debate e análise do "objetivo complementar". No percurso e construção da pesquisa, constatamos no "objetivo macro", entre outros pontos, que i-) as iniciativas educacionais tiveram as características político-ideológicas que deram forma aos dois Governos; ii-) que apesar do aumento do acesso às diferentes etapas que formam a Educação Básica ele ocorreu de forma desigual nas diferentes etapas; iii-) que alguns benefícios aos professores foram alcançados e iv-) que o nosso sistema educacional reproduz as diferentes desigualdades existentes na nossa sociedade. Já, com respeito ao "objetivo complementar", averiguamos, entre outros pontos que: i-) os professores, apesar de algumas poucas diferenças, tiveram no âmbito da socialização, os mesmos condicionamentos sociais, fato que possibilitou que reunissem e incorporassem os "capitais" necessários para atuarem no campo educacional; ii-) que sua adesão e participação ao "jogo educacional" restringem-se ao conhecimento dos aspectos legais essenciais para poderem "competir" no citado "jogo"; iii-) que as precárias e exigentes condições laborais dos docentes contribuem para que não possam conhecer, de modo mais detalhado, outros "programas" e "projetos" educacionais.

Palavras-chave: educação básica, governos, políticas educacionais, FHC, Lula, campo social, habitus, professores, objetivo macro, objetivo complementar, programas educacionais, projetos educacionais

Abstract

This research seeks to describe, reflect, discuss and examine two different objectives and situated in different planes. Despite being different and being in different planes, the objectives we analyze are complementary and are closely associated. In the research, we created two categories in relation to the objectives: the "macro objective" and the "complementary objective". The first will deal with educational initiatives in the two longest governments in the country, under the so-called "New Republic", after the promulgation of the 1988 Charter: the two consecutive mandates of Fernando Henrique Cardoso (FHC) of the Brazilian Social Democracy Party (PSDB) from 1995 to 2002 and two terms of Luís Inácio Lula da Silva (Lula) of the Workers' Party (PT) from 2003 to 2010. To meet and satisfy the investigation regarding the "macro objective", in addition to the mobilization of pertinent bibliographic material, we used as reference the concept of "social field" of Pierre Bourdieu. The second objective will address how basic education teachers of the public network of the State of São Paulo were inserted into the educational field; how they work out their classes and in general how everyday life in school is; and finally, if and as a teacher accompanies the educational policies that are built on the plan we call the "macro objective". With regard to the "complementary objective", we resorted to the specific bibliographic material and developed our research with the help of the concept of *"habitus"*, also by Pierre Bourdieu, a category that for us was a kind of "analytical key" for the debate and analysis of the "complementary objective". In the course and construction of the research, we found in the "macro objective", among other points, that i-) educational initiatives had the political-ideological characteristics that formed the two Governments; ii-) that despite the increase in access to the different stages that form Basic Education it occurred unevenly in the different stages; (iii) that some benefits to teachers have been achieved and iv-) that our educational system reproduces the different inequalities in our society. On the other hand, with respect to the "complementary objective", we found, among other points that: i-) teachers, appear of some few differences, had in the context of socialization, the same social conditionings, a fact that possibilities that gathered without and incorporates without the "capitals" necessary to act in the educational field; ii-) that their adherence and participation to the "educational game" are restricted to the knowledge of the essential legal aspects in order to be able to "compete" in the aforementioned "game"; iii-) that the precarious and demanding working conditions of teachers contribute so that they cannot know, more detailed, other educational "programs" and "projects".

Keywords: basic education, governments, educational policies, FHC, Lula, social field, *habitus,* teachers, macro objective, complementary objective, educational programs, educational projects

Lista de Quadros

Quadro 01: Demandas educacionais da década de 1980 página 69
Quadro 02: Determinações constitucionais para uma sociedade democrática – página 79
Quadro 03: Síntese descritiva dos artigos que tratam da educação inscritos na CF 88 – página 85
Quadro 04: Síntese descritiva dos artigos que tratam da Educação Básica inscritos na LDB (Título V "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino", Capítulo II "Educação Básica") – página 104
Quadro 05: Etapas da educação e as faixas etárias correspondentes – página 106
Quadro 06: Comparação entre o FUNDEF e o FUNDEB – página 132
Quadro 07: Algumas propostas da minuta da PEC 15/2015 para a criação do novo FUNDEB – página 136
Quadro 08: Algumas Leis aprovadas nos Governos Lula segundo CNE/CEB (2013:11) que alteraram a Educação Básica – página 145
Quadro 09: Diretrizes Curriculares aprovadas nos Governos petistas, segundo o CNE/CEB (2013) – página 146
Quadro 10: Ações previstas no PDE para Educação Básica regular – página 150
Quadro 11: Possíveis efeitos da privatização em segmentos do ensino público – página 156
Quadro 12: Síntese das metas para a Educação Básica no PNE (2001-2010) (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001) – página 163
Quadro 13: Definição de quotas por nível de Governos e finalidades do salário-educação com base no artigo 9º do Decreto nº 6.003/2006 – página 190
Quadro 14: Propostas para melhorar a situação fiscal de entes federados – página 199
Quadro 15: Propostas para melhorar e aumentar os recursos para a educação pública – página 200
Quadro 16: Informações sintetizadas do Estado estudado – página 204
Quadro 17: Agentes sociais dominantes (Governadores) da política educacional no estado de São Paulo (1995 a 2010) – página 205
Quadro 18: Agentes sociais dominantes (Secretários) da política educacional no Estado de São Paulo (1995 a 2010) - página 206
Quadro 19: Mudança na composição da jornada – Comparação entre as Lei 444/85 e 836/97 – página 213
Quadro 20: Relação dos professores entrevistados por faixa etária – página 222
Quadro 21: Relação dos professores por raça/cor – página 224
Quadro 22: Relação dos professores entrevistados por estado civil e número de filhos – página 227
Quadro 23: Relação dos professores entrevistados por nível de escolaridade e o último curso realizado após a formação – página 230
Quadro 24: Relação de Professores e situação funcional na rede estadual – página 237
Quadro 25: Categorias de Professores Temporários na rede estadual de São Paulo – página 240
Quadro 26: Relação de Professores e a disciplina ministrada na rede estadual – página 241
Quadro 27: Relação de Professores e a jornada semana de trabalho na rede estadual – página 243
Quadro 28: Relação de Professores e a atuação em outras redes de educação – página 246
Quadro 29: Tempo em que os entrevistados atuam na docência, na rede estadual de educação e na escola no momento da pesquisa página 246
Quadro 30: Relação de Professores e a remuneração mensal – página 252
Quadro 31:Síntese das atividades realizadas por "escolas pioneiras" em estudo demandando pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – página 275

Lista de Tabelas

Tabela 01: Brasil: Proporção de Pessoas Pobres e Proporção de Pessoas Extremamente Pobres, segundo a renda domiciliar *per capita*, no período de 2004 a 2013 *(*Em %) - página 125
Tabela 02: Resultados observados e metas estipuladas para o IDEB – Brasil, total e por dependência administrativa (2005, 2007, 2009 e 2021) – página – página 159
Tabela 03: Programas/ações e seus benefícios/beneficiários – página 162
Tabela 04: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900 a 2010 – página 165
Tabela 05: Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade por faixa etária – Brasil 1995 a 2011 (Em %) - página 165
Tabela 06: População de 15 anos ou mais – Total, Analfabeta e Analfabeta que já frequentou a Escola – 1996 a 2012 – página 166
Tabela 07: Total de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil – Brasil e Regiões (2001 a 2015) (Em %) - página 172
Tabela 08: Total de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil – Brasil e Regiões (2001 a 2015) (Em %) – página 174
Tabela 09: Professores da Educação com Ensino Superior (2007-2014) (Em %) – página 176
Tabela 10: População na faixa etária de 07 a 14 anos, matrículas no Ensino Fundamental por faixa etária e indicadores oficiais de matrículas e de escolarização – 1991/2002 – página 179
Tabela 11: Total de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Brasil e regiões (2007 a 2015) (Em %) – página 180
Tabela 12: Distribuição de matrículas no Ensino Médio por faixa etária e indicadores de matrícula e escolarização para a idade própria do Ensino Médio – 1991/1999 – página 183
Tabela 13: Total de jovens de 15 a 17 no Ensino Médio (Taxas Líquidas de matrícula) – Brasil e regiões (2001 a 2015) (Em %) – página 184
Tabela 14: Gastos com educação por entes da Federação 2002 a 2012 (Em bilhões deflacionados pelo IGP-DI (Médio), a preços de 2012) – página 192
Tabela 15: Comparação da distribuição dos professores estaduais por faixa e nível 2000 e 2011 – página 216
Tabela 16: Número de Docentes da Educação Básica por Sexo e Faixa Etária, segundo a Região Geográfica -2018 – página 223
Tabela 17: Distribuição de professores por região e situação de domicílio segundo sexo e raça (2015) (Em %) – página 227
Tabela 18: Parcela de professores da Educação Básica e demais ocupados por região e local de domicílio com filhos e pessoa de referência (2015) (Em%) – página 228
Tabela 19: Distribuição de professores da Educação Básica, de acordo com escolaridade total, segundo região, situação de domicílio e inserção por tipo de escola no trabalho docente principal (Em %) – página 232
Tabela 20: Número médio de anos* de estudos por regiões no Brasil em 2016 e 2017 - página 234
Tabela 21: Rendimentos totais de professores da Educação Básica empregados com única ocupação segundo região e situação de domicílio (2015) (Em R$ correntes) – página 252

Lista de Figuras

Figura 01: Rede de contatos mobilizada para as entrevistas, a partir da técnica "bola de neve" – página 63
Figura 02: Divisão da estrutura educacional brasileira – página 106
Figura 03: Mais dados educacionais do Estado de São Paulo – página 205

Lista de Gráficos

Gráfico 01: Brasil: variação anual do PIB (%) (1995 -2015) – página 125
Gráfico 02: Estimativa do Investimento Público total em educação (em% do PIB) – Brasil (2000 a 2013) – página 193
Gráfico 03: Distribuição da população brasileira e demais ocupados segundo sexo e raça (2015) (Em %) – página 225
Gráfico 04: Perfil dos docentes brasileiros por cor/raça – 2007 e 2014 (todas as redes) (Em %) – página 225

Sumário

Introdução 16

Capítulo 1: Aspectos teóricos e metodológicos 36

1.1 Subsídios teóricos a partir de Pierre Bourdieu para tratar o sistema educacional brasileiro como um "campo social" e a escola como "subcampo da educação" – Situando os marcos para a compreensão do "objetivo macro" 36

1.2 Subsídios teóricos a partir de Pierre Bourdieu para a apreensão da atuação e percepção dos professores a partir do conceito de habitus – Situando os marcos para a compreensão do "objetivo complementar" 53

1.3 Questionário: elaboração e processo de aplicação - Situando os marcos para a compreensão do "objetivo complementar" 59

Capítulo 2: A educação no processo Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e elementos constitucionais voltados para a educação 66

2.1 Breves esclarecimentos – Motivos para tratar da Constituição Federal na pesquisa 66

2.2 A situação da educação brasileira antes da Constituinte 67

2.3 As discussões da educação na Constituinte de 1988 69

2.4 Aspectos gerais da Constituição de 1988 75

2.4.1 Direitos educacionais constitucionalizados 85

Capítulo 3: Governos FHC e Lula na Educação Básica 89

3.1 Aspectos gerais dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002) 89

3.1.1 Os Governos de Fernando Henrique Cardoso na Educação Básica: arcabouço legal e análise dos programas governamentais 94

3.2 Aspectos gerais dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) 122

3.2.1 Os Governos Lula na Educação Básica: arcabouço legal e análise dos programas governamentais 131

3.3 Contextualizando a Educação Básica nos Governos FHC e Lula: análise dos indicadores educacionais 162

3.3.1 Indicadores educacionais 164

3.3.1.1 Analfabetismo 164

3.3.1.2 Educação Infantil 169

3.3.1.3 Educação Fundamental 178

3.3.1.4 Ensino Médio 182

3.4 Financiamento e investimentos 186

Capítulo 4: Breves informações sobre o Estado de São Paulo e as políticas educacionais paulistas entre os anos de 1995 a 2010 (Mais elementos para a compreensão do "objetivo complementar") 202

4.1 Breves informações sobre o Estado de São Paulo 202
4.2 Síntese das políticas no campo educacional paulista entre os anos de 1995 a 2010 207
Capítulo 5: Análises das entrevistas 219
5.1 Perfil 219
5.2 Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional 257
5.3 Acompanhamento de políticas públicas 310
Considerações finais 315
Referências Bibliográficas 330
Anexo 338
Questionário para professores da rede estadual de ensino 338

Introdução

"Educação não transforma o mundo. Educação muda as pessoas. Pessoas transformam o mundo". Paulo Freire (1921-1997).

Nesta pesquisa de mestrado, procuraremos descrever, relatar e analisar dois objetivos que estão intimamente vinculados. Para fins de pesquisa, os dois objetivos serão denominados de "objetivo macro" e "objetivo complementar". Em linhas gerais no "objetivo macro", procuraremos investigar e realizar um panorama acerca da Educação Básica no Brasil entre os anos de 1995 a 2010; enquanto no "objetivo complementar", focaremos: i-) como foi o processo para que alguns entrevistados escolhessem a carreira docente; ii-) a averiguação de como alguns professores[1] da rede pública do Estado de São Paulo percebem sua inserção na vida laboral e estabelecem sua relação cotidiana com alunos e demais profissionais da educação no âmbito da escola pública e iii-) como procuram acompanhar as políticas públicas educacionais.

Desta forma, a um só tempo, este estudo tem a intenção de satisfazer dois objetivos que se se articulam e complementam por meio de análise bibliográfica específica, com referencial teórico baseado em conceitos específicos do sociólogo Pierre Bourdieu e aplicação de um questionário específico. Assim sendo, em detalhes, temos o:

1. Objetivo macro: Investigar e traçar um panorama da Educação Básica no país, conforme este nível educacional está preconizado na Constituição Federal de 1988, entre os anos de 1995 a 2010. O nosso interesse é examinar como as políticas públicas para este nível educacional foram concebidas, qual formato adquiriram, qual o público foi atendido e qual papel tiveram para combater as históricas desigualdades educacionais no país. A Educação Básica, vale esclarecer, de acordo com as redações atuais da Carta de 1988 (no inciso I do artigo 208) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de dezembro de 1996 (no inciso I do artigo 4º) compreende a Educação Infantil (creche e pré-escolas), Ensino Fundamental (1º ano ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Trata-se um nível obrigatório e gratuito para brasileiros e brasileiras entre 4 a 17 anos (compreende parte da Educação Infantil e todos os anos do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Não nos debruçaremos, na pesquisa, nas chamadas modalidades da Educação Básica adotadas, no período, como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), do Ensino Técnico de Nível Médio, da Educação do Campo e da Educação Indígena.

O corte temporal, aqui proposto, compreende os Governos de dois grandes Partidos Políticos que administraram o Brasil e que, de 1995 a 2014, protagonizaram uma polarização nacional nas disputas eleitorais para a chefia do Executivo federal, Partidos que contam com

[1] Desde já, esclarecemos que o fato de utilizarmos a flexão de gênero no masculino não deve ser entendido como privilégio de um gênero sobre outro. Referimo-nos de modo equivalente tanto ao gênero masculino como ao feminino, sem procurar pautar-se por um juízo valorativo.

lideranças às quais tiveram papéis importantes na luta pela redemocratização do país na década de 1980. No período mencionado, os candidatos dos dois Partidos Políticos alternaram o primeiro ou segundo lugares nas contendas eleitorais para a Presidência da República. Referimo-nos ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e ao Partido dos Trabalhadores (PT), com o segundo tendo mais vantagens nas disputas eleitorais com quatro vitórias consecutivas (2002, 2006, 2010 e 2014) ante duas do adversário (1994 e 1998).

Contando com forte apoio de diversos setores empresariais, da grande imprensa nacional e de parte do aparato do sistema de justiça, tendo um perfil ideológico alinhado com a centro-direita[2], o Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), governou o Brasil por dois mandatos com Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos de 1995 a 2002, sob o êxito da implementação de políticas econômicas que estabilizaram a moeda – sobretudo no primeiro mandato –, bem como pela adoção e ampliação das políticas neoliberais, que já vinham sendo executadas no país no início da década de 1990. O apoio dos grandes conglomerados da mídia – imprensa e televisa – nas eleições e aos Governos de FHC não foram apenas na defesa da agenda econômica neoliberal, mas também pode ser notado na construção e mobilização da plataforma do medo em relação à Lula e ao PT (CHAIA, 2004). Como nos mostra Chaia (2004), à época, os órgãos da chamada mídia hegemônica – em acordo tácito com as campanhas eleitorais dos adversários petistas (campanhas de 1989, 1994 e 1998) - , anunciavam que, em gestões federais, Lula e o PT i-) "desrespeitariam contratos" dos empréstimos concedidos aos país por entidades financeiras internacionais de maneira a não honrar os pagamentos; ii-) teriam "descontroles fiscais", iii-) não produziriam "segurança jurídica" aos negócios privados, iv-) "não teriam capacidade de formar maiorias" para formar uma coalizão de Governo, v-) introduziriam um política "macroeconômica" irresponsável que afetaria o controle inflacionário entre outros, questões que, praticamente, inviabilizaria a economia nacional. Os Governos do PSDB ficaram conhecidos pela: i-) descentralização de algumas políticas públicas, ii-) maior protagonismo do

[2] Na oportunidade, aproveitamos o ensejo para esboçar rapidamente acerca do que entendemos por esquerda e direita, embora alguns estudiosos e políticos, a todo momento, procurem dizer que não há diferenças e que tais polos deixaram de pautar as lutas políticas, distinção que será adotada nesta pesquisa. Não concordamos com esta leitura, posto que as duas concepções pautam a forma de atuação de atuação de Partidos Políticos e outros agentes sociais. Baseamo-nos para sustentar nosso ponto de vista e para dizer que o PT é de esquerda e o PSDB de direita em Bobbio (2011). O pensador italiano escreve, em 1994, defendendo a distinção entre esquerda e direita, portanto, há pouco tempo após a queda do Muro de Berlim, fim do comunismo no leste europeu e num período em que o Consenso de Washington, referência neoliberal, é o guia das políticas de diversos países. Período no qual a direita está fortalecida politicamente, o pensador italiano procura estabelecer uma distinção e um debate com Francis Fukuyama, pensador de perfil neoliberal, que escreveu "O fim da história e o último homem". Para Bobbio (2011), i-) Fukuyama entende que o fim da história ocorre justamente com o sucesso do capitalismo dos Estados Unidos nos períodos de Reagan e de Bush; ii-) de que Fukuyama é um árduo defensor da desigualdade entre os homens, já que, para ele, sustenta Bobbio, a desigualdade não seria apenas funcional ao capitalismo, de que o progresso de toda sociedade adviria da desigualdade, que é tido como algo justo. Para o pensador italiano, e esta é distinção que importante para nós, que distingue a esquerda e a direita se dá em função de a primeira buscar a igualdade (o "ethos da igualdade", segundo o autor). Segundo Bobbio, para a esquerda a igualdade é a regra e a desigualdade a exceção, sendo que a desigualdade necessita ser plenamente justificada; já para direita, ao contrário, a desigualdade é a regra e se houver uma medida que proporcione a igualdade, a mesma precisa ser fundamentada. Bobbio mobiliza e analisa diferentes movimentos de resistência que atingiram conquistas. Percebe que os movimentos políticos de esquerda, em graus variados, têm como base o princípio da igualdade como fundamento (um dos exemplos citados por Bobbio é a luta empreendida por mulheres para terem o mesmo direito político que o dos homens). A esquerda, descreve Bobbio (2011), entende que boa parte das desigualdades que a deixam indignada seriam sociais e, portanto, passíveis de serem eliminadas, de maneira a propor soluções que transformem e acabem com as fontes geradoras de desigualdades, tanto as sociais, como as naturais, vale lembrar; já direita as desigualdades seriam naturais e, nessa linha, não poderiam ser eliminadas, sendo, portanto, uma política mais afeita à tradição, ligadas a aspectos do passado.

mercado, iii-) vendas de diversos ativos estatais, iv-) indícios de corrupção sem a devida apuração por parte da Procuradoria Geral da República, v-) inserção externa subordinada aos interesses de grandes países capitalistas (sobretudo, em relação aos Governos estadunidense), vi-) focalização de políticas sociais e vii-) por iniciativas legais para controle fiscal da União, Estados e Municípios com o advento da Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF), entre outros pontos.

O PT governou o país com dois mandatos de Luís Inácio Lula da Silva (2003 a 2010) e em seguida com Dilma Rousseff (2011 a agosto de 2016), que teve seu segundo seu mandato interrompido, pela aprovação da maioria do Congresso Nacional, a partir de um controverso e discutível processo de impeachment em 2016. As Administrações do PT, apesar do caráter limitado das suas ações, foram marcadas, sobretudo, pela concepção e introdução de muitas políticas sociais que produziram melhorias inegáveis às populações mais necessitadas do país, incluindo nesse caso, a educação, objeto deste trabalho no "objetivo macro".

Assim como os mandatos do PSDB, à frente da Presidência da República, os mandatos do PT contaram, também, com o apoio de segmentos empresariais – ainda que com atuação mais crítica, especialmente em parte do segundo mandato de Dilma Rousseff – , movimentos sociais, sindicatos, e tiveram, igualmente, ampla sustentação parlamentar no Congresso Nacional, a partir dos princípios do chamado "presidencialismo de coalizão", termo criado pelo cientista político Sérgio Abranches no final de 1980, que, em linhas gerais, estabelece a formação de maiorias nas duas casas legislativas em favor do Governo federal a partir da nomeação de parlamentares – ou de seus indicados – em cargos da estrutura comandada e sob influência do Executivo Federal. Cabe lembrar que as coalizões chefiadas pelo PT foram maiores – notadamente a partir do segundo mandato de Lula –, com menos afinidade ideológica do que nos mandatos do PSDB e abrigaram diversos partidos do espectro político nacional (da esquerda, passando pelo centro à direita) em três sucessivas gestões federais, coalizões que se só mantiveram, sobretudo, enquanto país crescia economicamente e foi possível realizar políticas sociais para as classes sociais menos privilegiadas econômica e socialmente. Pode-se considerar que os Governos do PT, na Administração federal, tiveram uma concepção de centro-esquerda.

De fato, alguns cientistas políticos brasileiros defendem que o PT tem uma plataforma política de centro-esquerda, enquanto o PSDB é de centro-direita: entre estes cientistas políticos, temos Alberto Carlos de Almeida, que, em apresentação, ao 5º Country Risk Conferece[3], em maio de 2018, entre pontos, disse que PT é centro-esquerda, pois integra a parte da família de Partidos que defenderiam maior participação do Estado na economia com vistas a promover mais igualdade de renda.[4] A centro-esquerda prioriza distribuição de renda, combate ao desemprego, atua mais fortemente na política social, etc. ações políticas que, em geral, mitiguem as diferentes desigualdades. Já os Partidos de centro-direita defendem uma menor participação do Estado na

[3] A palestra proferida por Alberto Carlos de Almeida pode ser vista aqui: https://www.youtube.com/watch?v=4L0eUOOJii0
[4] Como ocorre com o Partido Socialista na França, o Partido Socialista Operário Espanhol, o Partido Trabalhista no Reino Unido, o Partido Democrático na Itália, entre outros.

economia e mais eficiência econômica. [5]Além do mais, a centro-direita prioriza, diz Almeida, o combate à inflação, maior eficiência econômica, maior atenção investimento privado em infraestrutura etc.

Este primeiro objetivo deve ser visto e tratado na perspectiva macro na qual educação é concebida no plano teórico a partir da noção de campo social de Pierre Bourdieu. É um "objetivo macro", posto que as políticas públicas, de responsabilidade governamental, atendem – ainda que forma desigual e diferente – o país como um todo. Para tanto, resgataremos as diferentes lutas travadas entre os agentes sociais do campo da educação e quais foram os conteúdos das políticas públicas para a Educação Básica, da Constituição Federal de 1988, passando pela década de 1990 e pelo período mais recente do PT no Governo federal. O fito é que tenhamos um panorama geral e amplo da Educação Básica no país na maior parte do período, na chamada "Nova República" (compreendendo um período de quase 30 anos), contexto de reconquista da democracia formal no país, depois de 21 anos de ditadura civil-militar, período que para alguns se encerrou com a destituição de Dilma Rousseff, devido ao fato de que as principais forças políticas de oposição, sobretudo o PSDB, não respeitarem o mandato da Presidenta, desde que ela tomou posse em janeiro de 2015, e tomarem iniciativas que inviabilizaram seu mandato com o apoio de parte do sistema de justiça (Ministério Público e Judiciário) e legitimação narrativa dos veículos da grande mídia (que, em geral, vocaliza os interesses dos agentes econômicos e das classes médias) junto a amplos setores da sociedade. Em resumo, a "Nova República" brasileira caracterizou-se pelo respeito às diferentes institucionalidades (inclusive os resultados eleitorais) entre os agentes sociais do campo político, adversários que, em disputas, procuraram reconhecer e aceitar a vitória do outro, e que executaram políticas, dentro das suas respectivas plataformas eleitorais, que estabeleceram iniciativas para minorar as diferentes desigualdades no Brasil, de acordo com pressupostos da Constituição Federal de 1988.

Em teoria, acreditamos poder mostrar e comparar todo o período apresentando: i-) o papel dos diferentes Governos quanto à responsabilidade em nível federal ante a Educação Básica, ii-) o público beneficiado pelas políticas, iii-) as diferentes políticas públicas; iv -) quem foram os grupos em contenda e outros aspectos que forem possível identificar.

Avaliemos o que pretendemos averiguar, abaixo, sobre o segundo objetivo, o qual também, mobilizamos para análise outro conceito de Pierre Bourdieu. Referimo-nos ao conceito de *habitus*. Para o segundo objetivo, desenvolvemos um questionário no âmbito da pesquisa qualitativa tendo suporte de bibliografia específica. O processo do trabalho de campo, para a aplicação do questionário junto a alguns professores, ocorreu mediante uso da técnica "bola de neve".

2. Objetivo complementar: O segundo objetivo corresponde, fundamentalmente, ao exame da atuação docente na escola pública. Esclarecemos que a escola pública, neste trabalho,

[5] Como exemplo, temos: Partido Popular na Espanha; União Democrata Cristã na Alemanha, Republicanos na França, etc.

será pensada como uma instituição pertencente ao subcampo da educação. Para além de um lugar de aprendizado e socialização, a escola será concebida como espaço social no qual há intercâmbio de experiências, disputas, consensos e conflitos. De modo que verificaremos e focaremos a atuação docente em algumas dimensões, algumas das quais no espaço escolar descrito acima. Para atingir tal propósito, apresentaremos possíveis relações do *habitus*, conceito proposto também por Pierre Bourdieu, para analisar como foi a inserção do professor no campo educacional, para o exercício do magistério e para o possível acompanhamento de políticas públicas educacionais (aquelas que tratam do currículo, da carreira dos profissionais da educação etc.) entre alguns professores da Educação Básica da rede estadual de São Paulo, relacionando temas com a sua trajetória de vida e questões do cotidiano. Logo, este segundo objetivo será concebido em uma perspectiva micro.

A articulação entre políticas públicas para Educação Básica formuladas ("objetivo macro") e executadas no país, sob a égide da Constituição Federal de 1988 e pela LDB, pelas Administrações do PSDB e PT no Governo federal marcadas pelas concepções político-ideológicas das mencionadas gestões - o primeiro marcado por uma postura de centro-direita e o segundo por uma concepção de centro-esquerda - , ocorre com o segundo o segundo objetivo a ser tratado nesta pesquisa ("objetivo complementar"), uma vez que as pretensões e efeitos de tais políticas manifestam-se e são operacionalizadas por estruturas educacionais, como Secretarias de Educação, Diretorias de Ensino, professores nas escolas, organizações sociais, etc. integrantes do campo da educação. Para nós, importará neste trabalho, no que diz respeito ao segundo objetivo, as diferentes e possíveis situações na escola em face da atuação docente. Queremos dizer que, embora, em geral, levadas a cabo por instâncias estatais formuladoras (no caso o Ministério da Educação e Secretarias de Educação), a realização cotidiana de tais políticas - às quais foram construídas por conflitos e consensos entre diferentes agentes sociais com diferentes trajetórias históricas, interesses, com posições assimétricas em dado espaço, projetos e formas de atuação em busca de hegemonia na área educacional do país, processo que analisaremos ao nos debruçarmos no primeiro objetivo - dependem, fundamentalmente, de agentes e instâncias externas às instâncias formuladoras: para efeito de análise, nossa pesquisa abordará, de modo específico, como as políticas públicas de educação são consideradas e quais são seus possíveis reflexos no cotidiano de professores da rede pública do Estado de São Paulo, um dos chamados profissionais da educação.

A chave analítica para compreendermos os possíveis motivos que teriam levado os professores para o magistério, os reflexos das políticas públicas educacionais junto a eles e, complementarmente, como se dá a prática cotidiana pedagógica e acompanhamento de assuntos ligados à categoria será mobilizada pelo conceito de *habitus.* Consideramos, ademais, que os citados agentes possuem diferentes trajetórias, bem como possuem acesso a capitais específicos, participando e moldando seus comportamentos e ações dentro de uma chamada "estrutura

estruturante", como diz Pierre Bourdieu para o campo educacional. Assim sendo, com a hipótese de que tais trajetórias podem influenciar na atuação pedagógica e participação no "jogo educacional", lembrando outro termo usado da perspectiva bourdiesiana, intentamos analisar, preliminarmente, e, numa dinâmica mais ampla, portanto, quais foram os formatos das políticas públicas para a Educação Básica, as contribuições para atenuar as diversas desigualdades e problemas educacionais (como a baixa a valorização docente), quais foram os agentes sociais que incidiram nas políticas educacionais nos últimos anos do país etc. E num nível mais específico, relacionaremos a atuação docente e o *habitus*, com a intenção de desvelar como foram construídas: a prática pedagógica ao longo de sua trajetória do professor, suas relações na escola e como acompanha as políticas públicas para educação e outras específicas da categoria, enquanto categoria pertencente à classe trabalhadora.

No Capítulo 1, basicamente, examinaremos os aspectos teóricos e metodológicos que procuram dar às bases necessárias para a realização desta pesquisa**.** Preliminarmente, para tanto, evocaremos o conceito de campo social conforme tratado por Pierre Bourdieu de maneira a tratar a educação como um campo social, como ocorre em outras áreas da sociedade atual que prima por sua complexidade. Como veremos mais adiante e com mais afinco, a educação, concebida, neste trabalho, tendo em vista a concepção de campo social é um espaço permeado por diversos conflitos levados a cabo por agentes sociais que estão em posições assimétricas de poder. Em resumo, esses conflitos acontecem por vários motivos: i-) em função de um concepção de projeto e princípio do que é "educação"; ii-) para ter acesso aos fundos públicos, já que, nas políticas sociais, a educação, em geral é uma das áreas que dispõe de orçamento robusto; iii-) na definição e a orientação e os objetivos da política educacional, entre outros pontos.

Posteriormente, discutiremos o que Pierre Bourdieu concebe como *habitus* para que tenhamos insumos para efetuar a discussão de como as trajetórias dos professores entrevistados influenciaram ou influenciam sua escolha para atuação no campo educacional. E como tal se a incorporação de valores sociais adquiridos ao longo de sua socialização determina seu *habitus* para a prática pedagógica, para vivência cotidiana na escola pública e para o acompanhamento de políticas públicas educacionais. Trataremos, ainda, no **Capítulo 1** sob o ângulo da discussão teórica-metodológica, como foi a construção do instrumento de coleta e o nosso percurso para a realização das 10 entrevistas com professores da rede estadual de São Paulo. A rigor, teceremos considerações acerca da estrutura do instrumento de coleta quanto à estrutura, bem como a reconstrução de como foi o processo da pesquisa qualitativa, atividade segundo a qual foi necessário utilizar a técnica "bola de neve", para conseguir estabelecer contato e aplicar as entrevistas para termos material objetivando analisarmos o "objetivo complementar".

No Capítulo 2, apresentaremos um dos principais instrumentos que estabelece os princípios e regras da organização político-social do país, a contemplar o campo educacional. Conquista da sociedade brasileira, após o retorno da democracia na década 1980, a Constituição Federal de 1988, é a fonte que define como o Estado está organizado em termos burocráticos e

políticos, bem como deve se relacionar com os diferentes segmentos da sociedade. Preconiza, também, quais são garantias e deveres que a sociedade e seus integrantes possuem naquilo que deve ser visto como Estado Democrático de Direito. Mais completa do que as outras Constituições que o país teve, a Constituição Federal de 1988 é a nossa sétima Carta Magna e completou 30 anos em 2018, incorporou princípios modernos da Administração Pública, como i-) impessoalidade por parte agentes públicos no exercício de suas funções; ii-) transparência nos atos públicos; iii-) independência entre os Poderes republicanos; iv-) regras para aprovação e execução do orçamento público; v-) estabelecimento das diversas competências dos Poderes da República; vi-) liberdade de imprensa; vii-) regras e princípios para que as cidadãos tenham julgamento justo; viii-) as formas de participação dos diferentes agentes sociais na definição de políticas públicas, etc. Em suma, a Constituição Federal está de acordo com a racionalidade burocrática moderna analisada por Max Weber.

No Capítulo 2, verificaremos os aspectos mais gerais da Constituição Federal acerca das i-) garantias previstas; ii-) como o Estado está organizado; iii-) suas responsabilidades institucionais no âmbito de uma República Federativa no compartilhamento de algumas competências entre os entes, demostrando nossa "unidade na diversidade" a evitar o excesso de centralismo nas decisões político-administrativas; iv-) os direitos e deveres dos cidadãos, etc. Averiguamos como foi o processo constituinte, com especial atenção para a temática educacional, trazendo informações de como estava a educação na nossa sociedade naquele momento (parte da década de 1980). Procuraremos articular tais pontos, para demonstrar o que a Constituição Federal estabelece para a educação em geral, conquista obtida por meio de ação e aliança de diversos agentes sociais do campo da educação (sindicato de professores, professores universitários, intelectuais, etc.) com outros agentes de outros campos, como o político (parlamentares progressistas, etc.), ponto essencial para evidenciar quais as competências e deveres que o Estado assumiu visando uma educação pública de qualidade, bem como apontar, à luz do texto constitucional, as possibilidades que os diferentes agentes sociais da educação possuem para incidir na política educacional e quais parâmetros que eles devem observar, já que o campo educacional deve se articular com o dispositivos constitucionais e, especificamente no que refere à Educação básica, a articulação deve ser ater entre competências e iniciativas entre as três instâncias federativas.

No Capítulo 3, fundamentalmente, abordaremos o "objetivo macro" concernente ao panorama da Educação Básica nos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Lula. É um dos maiores Capítulos da nossa pesquisa. Antes de tratarmos das questões referentes à Educação Básica, abordaremos de maneira preliminar aspectos gerais dos dois Governos, considerando iniciativas mais amplas, tendo em vista suas orientações político-ideológicas. Mais adiante, articulando com o conceito de campo social, passaremos a analisar as ações nos dois Governos em termos de iniciativas relacionadas à Educação Básica, considerando i-) as Leis que foram criadas; ii-) a análise de programas e políticas; iii-) financiamento e investimentos educacionais

(aportes financeiros) realizados iv-) procuramos examinar dados dos indicadores educacionais das três etapas da Educação Básica (aproveitamos o ensejo para analisar a questão do analfabetismo no país).

No Capítulo 4, trouxemos algumas informações sobre o Estado de São Paulo (a congregar alguns dados acerca da estrutura educacional paulista) e uma síntese das políticas educacionais aplicadas na rede pública de educação do Estado entre os anos de 1995 a 2010. Desenvolvemos este Capítulo com o propósito de situar o leitor sobre elementos que tratamos em blocos do questionário com relação ao teor de algumas políticas educacionais, algumas das quais ganharam formato neoliberal, bem como, vale recordar, impactam, ainda hoje, a realidade educacional paulista.

No Capítulo 5, abordaremos a discussão e o exame do que estamos chamando de "objetivo complementar". Além do Capítulo 3, o Capítulo 5 será um dos mais longos desta pesquisa. O referido Capítulo foi estruturado com base na divisão do instrumento de coleta que aplicamos junto a alguns professores da rede pública estadual de educação. Faremos a análise das respostas dadas pelos professores nas entrevistas que realizamos, exercício que contaremos com a mobilização de bibliografia sobre temáticas apresentadas no questionário aplicado. Esclareçamos que a estrutura, com o fito da descrição e análise das respostas, dar-se- á através de indicações de Laurece Bardin em sua obra "Análise de Conteúdo". Não nos limitamos a apenas a fazer a descrição das informações colhidas nas entrevistas. Fizemos a análise de tais informações, situando-as com o universo mais amplo da educação brasileira em diálogo com a bibliografia e teorias que mobilizamos para a construção desta dissertação e, quando necessário, tecemos algumas propostas para tentar sanar problemas que foram surgindo ao longo da discussão.

Nas "Considerações finais", faremos uma análise procurando trazer em linhas gerais atinentes aos achados da pesquisa, bem como o balanço sobre a contribuição dos dois Governos para Educação Básica, em vista dos avanços, limites, dos problemas atuais e persistentes em cada etapa e das perspectivas de melhorias. Trataremos, ainda, de avaliar como os professores portaram-se ante às temáticas trabalhadas no questionário. Encerraremos o trabalho tratando, muito brevemente, um pouco da conjuntura política e educacional do momento que vivemos no país.

Temos várias justificativas para elaboração desta pesquisa. Num primeiro prisma, a nossa intenção é tentar verificar a política pública num aspecto mais geral e os possíveis impactos para que aqueles segmentos que mais dependem dela e que para aqueles que a executam. Cremos, de certo modo, que esta abordagem está sintonia com um ramo chamado por alguns autores de "avaliação de políticas públicas". Assim sendo, aqui apresentamos nosso primeiro motivo de justificativa que correspondente a um importante pilar democrático: trata-se da transparência na qual os Governos devem assumir em relação à sociedade no que concerne às suas ações. Desta forma, o acompanhamento dos resultados de determinada política pública pode conferir à sociedade meios para que ela possa de modo indissociável: i-) ter ciência da ação governamental

propriamente dita concernente à política pública; ii-) informar-se como os recursos públicos procedentes do pagamento de impostos e tributos da sociedade estão sendo empregados; iii-) possuir elementos para que seus integrantes (movimentos sociais, agentes sociais ligados àquela política pública e cidadãos em geral) possam reivindicar eventuais aperfeiçoamentos no que toca ao planejamento e operacionalização das ações de determinado programa de política pública e demais ações da Administração Pública. Concordamos, portanto, com Marta Arretche, quando a pesquisadora pondera que:

> (...) Na verdade, diferentemente, a produção e divulgação de avaliações, tal como demonstrado mais acima, disponibilizam instrumentos que capacitam o eleitorado a exercer o princípio democrático de controle sobre a eficiência da ação dos governos: a ideia de que "desperdiçar recursos públicos (dinheiro que é do contribuinte) é eleitoralmente negativo". Neste sentido, a produção e divulgação de avaliações rigorosas, tecnicamente bem feitas, permitem o exercício de um importante direito democrático: o controle sobre as ações de governo. (ARRETCHE, 1998:08)

A outra justificativa diz respeito à importância que atribuímos ao acesso à formação educacional, bem como a uma participação social mais ativa na vida política, uma vez que as duas variáveis podem ter, apesar do alerta de que o sistema escolar pode ter um papel de reprodução das desigualdades (alerta feita por alguns autores - como o próprio Bourdieu) papéis essenciais em uma dinâmica que pode alterar um cenário desfavorável para aqueles grupos sociais mais expostos às diferentes vulnerabilidades. Ambas as categorias possuem, a nosso ver, um potencial de transformação da sociedade e de seus cidadãos. Podem contribuir para a construção de um pacto civilizatório. O ponto sobre a participação cidadã será vista, em algum grau, no "objetivo complementar" nas entrevistas com os professores. Esta observação nos remete à concepção de educação com um foco mais amplo. Ou seja, à mesma concepção proposta por Gohn (2011): a educação pode ser aquela formal ou escolar que é aquela transmitida por processos pedagógicos nas escolas tendo como foco a contribuição dos diferentes saberes científicos. A chamada educação não formal:

> é a participação social em movimentos e ações coletivas, o que gera aprendizagens e saberes. Há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e, também, para os órgãos públicos envolvidos – quando há negociações, diálogos ou confrontos (GOHN, 2011:333).

Como podemos notar, os termos "educar" e "educação" podem assumir várias acepções. De fato, ao consultamos quaisquer dicionários, verificaremos que as referidas palavras assumem diversos significados. Entre outros, por exemplo, o termo educação pode significar: i-) *"Capacitação ou formação das novas gerações de acordo com os ideais culturais de um povo"*; ii-) "*Reunião dos métodos e teorias através das quais algo é ensinado ou aprendido; relacionado com pedagogia; didática: teoria da educação"* e iii-) *"Expressão de gentileza, sutileza, delicadeza"* iv-) *"Ação ou efeito de educar; de aperfeiçoar as capacidades intelectuais e morais de alguém: educação formal, educação infantil"* [6]. O sentido que o termo assumirá, em linhas gerais, dependerá muito do contexto, do período histórico e da posição do agente social que realiza a definição do que será "educação".

[6] Os significados do termo "educação" foram retirados do "Dicionário Online de Português". Disponível em: https://www.dicio.com.br/educacao/.

Se tivermos como referência o primeiro significado, podemos afirmar que, de certo modo, todas as coletividades humanas procuraram (e ainda procuram) desempenhar esta atividade de formar a geração mais nova, em geral por indivíduos mais velhos, para que ela possa conhecer e incorporar determinada cultura para que dada coletividade possa sobreviver. Como é fácil inferir, o processo de aprendizado adotado pelas diferentes coletividades no qual um adulto mais velho é o responsável pela formação da geração mais nova em termos operacionalização ocorre de várias formas, como entre outras: i-) por meio oralidade através do qual são feitos relatos da história da cultura daquela coletividade; ii-) por meio de exemplo demostrado aos mais novos sobre determinada técnica; iii-) através da repetição e treinamento de determinada atividade; etc. Na nossa pesquisa, como já foi possível perceber, acepção do termo "educação" equivale ao que consta no item "iv" citado no parágrafo precedente.

Trataremos, pois, no que chamamos de "objetivo macro", de questões atinentes à Educação Básica em dois Governos nacionais com algumas concepções ideológicas distintas, considerando a educação matéria de interesse público. Averiguaremos, basicamente, a Educação Básica no sentido que Dermeval Saviani atribui ao fenômeno de "educação sistematizada", atividade típica das sociedades modernas em que o processo educativo ocorre em escolas (instituições do espaço público) para as diversas coletividades, diferentemente, do que acontecia nas sociedades antigas, momento em que a educação ocorria no espaço privado por familiares[7] e outros preceptores particulares. Para Saviani (2008:08), a "educação sistematizada" ocorre quando homens refletem e passam a demonstrar interesse de como educar, para tanto, a educação deve, pois, congregar os seguintes itens, nos quais os homens: i-) *"tomam consciência da estrutura educacional"*; ii-) *"captam seus problemas"*; iii-) *"refletem sobre eles"*; iv-) *"formulam-nos em termos de objetivos realizáveis"*; v-) "*organizam meios para alcançar os objetivos;* vi-) *"instauram um processo concreto que os realiza".*

Consideraremos o fenômeno, ora descrito, como referência para pensar e debater a Educação Básica. E, por "base", tendo em conta entre a suas significações mais conhecidas, como algo que é "essencial". Outro ponto, é ter em mente que a "Educação Básica" deve ser apreendida como um conjunto único, articulado e integrado de etapas. Podemos depreender, destarte, que

[7] Ao tratar da responsabilidade dos pais ou familiares na escolarização dos filhos, não temos como não lembrar que, atualmente, diversos pais querem realizar a instrução formal dos seus filhos em seus domicílios, algo que a remete às formas educativas antes do século XVI. É um fato que já vem ocorrendo em alguns países, como os Estados Unidos. No Brasil, por ocasião do protagonismo e evidência de valores conservadores, muitos pais querem promover a educação familiar (*homeschooling*), isto é, em ambiente privado. Esta demanda tem apoio do atual Governo de extrema-direita do país, que há pouco tempo divulgou que enviaria projeto de lei ao Congresso com vistas a permitir o *homeschooling* e regularizar a situação de diversas famílias que já a realizam. Em certo sentido, essa medida é para atender parte do eleitorado do Governo, uma vez que parte de sua base é formada por eleitores conservadores. Os pais que defendem a educação familiar sustentam que, em casa, podem proteger as crianças diante do chamado *bullying* e contra certos conteúdos que consideram negativos para a formação dos seus filhos. O *homeschooling* tem recebido algumas críticas. Entre elas, podem ser destacadas: i-) a falta de conhecimento técnico (pedagógico) de diversos pais, algo que pode comprometer o aprendizado dos filhos; ii-) a educação domiciliar pode impactar negativamente na socialização das crianças por não permitir interagir com outras crianças, bem como não como acostumá-la a conviver com a pluralidade de ideias presentes na sociedade; iii-) em termos legais, a educação, no Brasil, não é exclusividade dos pais, é compartilhada com o Governo e demais instâncias sociais; iv-) em casa, não é possível a acompanhar o aprendizado considerando o disposto nos currículos oficiais e escolares através de provas de desempenho. Parte desses argumentos respaldaram e prevaleceram, em julgamento no Supremo Federal, em ação julgada em setembro de 2018, ocasião em que a maioria dos ministros entenderam que é proibida a educação familiar no Brasil. Concluíram, igualmente, que seria necessária aprovação de Lei permitindo essa modalidade educativa.

cada etapa realizada pelos educandos deve ofertar o "essencial" para sua formação e desenvolvimento, em termos pedagógicos, para estar preparado para vida nas suas variedades dimensões, não apenas para o mercado de trabalho, como historicamente se materializou em diferentes projetos pedagógicos que o Brasil teve. Isto é, em vista desta lógica, assumir um caráter mais amplo, com mais potencialidade e poder de transformação, concebendo a educação enquanto atividade entre os seres humanos. De outro modo, como ensina-nos Mészáros (2005) em uma *"A educação para além do capital".*

Como evidencia Cury (2002:170), o conceito de "Educação Básica" incorporado à Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases ocorreu devido à luta e empenho de educadores e instituições e assume um caráter inovador, procurando orientar e preparar o educando de acordo com sua etapa, procurando respeitar o seu desenvolvimento e especificidade. A materialidade legal, como veremos, respalda-se no artigo 205 da Carta de 1988. Assim, *"resulta daí que a educação infantil é a base da educação básica, o ensino fundamental é o seu tronco e o ensino médio é seu acabamento, e é de uma visão do todo como que se poder ter uma visão consequente das partes"* (CURY, 2002:170)

Ademais, verificar e acompanhar políticas de educação permite: i-) um balanço de modo a identificar quais delas estão estagnadas; ii-) quais avançaram e o que precisa ser alterado para que elas possam cumprir seus objetivos para maior escolarização e incorporação de conhecimento oriundos das diversas ciências junto aos mais jovens e entre aqueles que não puderam cursar os níveis da Educação Básica na idade certa.

Temos a percepção de que a consolidação de um pacto civilizatório na sociedade brasileira não se restringirá apenas ao foco na educação pública: passará por outras reformas estruturais. A educação é, pois, apenas um dos caminhos para se atingir um pacto civilizatório. O acesso e conclusão da Educação Básica podem oferecer diversos benefícios. Entre outras, façamos algumas ponderações abaixo sobre o fato de cursar o citado nível educacional, bem como sobre a educação em geral quanto aos possíveis benefícios e acerca de algumas exigências legais:

i-) Os cidadãos em geral passam a ter maiores oportunidades em diversas áreas, como melhor inserção no mercado de trabalho em termos de acesso a vagas e melhores remunerações, como mostram diversas pesquisas. A aquisição de conhecimentos procedente da educação formal possibilita aos cidadãos, com mais anos de estudos, melhores remunerações nas suas carreiras e acesso às vagas formais de emprego, a despeito de, infelizmente, verificarmos algumas distorções, no mercado trabalho, como por exemplo, o fato de as mulheres possuírem mais anos de estudos materializados com formação no Ensino Superior do que os homens e receberem remuneração mais baixa e possuírem menos inserção no mercado, circunstância a exigir, pois, políticas públicas específicas para atenuar e coibir esta distorção e outras existentes no mercado de trabalho;

ii-) Em proximidade com a vertente de transformação, a educação pode dar suporte a assuntos da vida atual. A sociedade contemporânea tem lidando com dilemas novos e antigos: no primeiro caso, estariam temas relacionados aos impactos ambientais, crime organizado etc. e no

segundo caso estariam temas sobre a distribuição de renda, xenofobia, etc. Devido a tais dilemas, possivelmente, certos modelos de educação possam contribuir na sua compreensão e oferecer soluções para superá-los;

iii-) A educação formal pode ensejar o desenvolvimento científico e tecnológico de um país, o que pode reverberar em crescimento econômico, transformações essenciais aos quais o Brasil precisa ter mais atenção instituindo políticas mais consistentes e ágeis, visto que passamos por um forte processo de desindustrialização e precisamos depender menos do desenvolvimento da produção tecnológica desenvolvida de países centrais do capitalismo;

iv-) A educação formal pode também resultar na formação crítica dos cidadãos com vistas à desnaturalização de processos sociais e ter ciência dos seus direitos e deveres fortalecendo a importância do ambiente democrático. Ou seja, esse cidadão mais ativo, formado a partir de educação integral não apenas para o mercado com conhecimento técnico para o exercício profissional, remete-nos trecho de Bobbio de que *"a educação para a cidadania é o único modo de fazer com que um súdito transforme-se em cidadão"* (BOBBIO, 1986). De modo que, também, é fundamental o acesso às disciplinas que tratem de cidadania, bem como a conteúdos pedagógicos que descortinem para os jovens os diferentes preconceitos que ainda persistem na nossa sociedade;

v-) A formação educacional possui um valor inestimável não apenas para a sociedade, mas também o indivíduo. Há forte potencial de que o indivíduo aumente sua autoestima ao ter acesso ao chamado mundo da cultura. Por exemplo, alfabetizado, o indivíduo passa a ter maior autonomia para ler um documento e entendê-lo, não necessitando do apoio de outro indivíduo para saber o teor do documento. Ciente do teor, ele pode tomar uma decisão em torno daquele documento. Além de maior autonomia, dá ensejo para melhor interação social. A maior formação educacional aumenta o repertório cultural dos indivíduos, possibilitando-lhes apreciar e vivenciar as diferentes produções e elaborações do mundo da cultura;

vi-) A população com mais anos de estudos é uma das formas de atestarmos o chamado "Desenvolvimento Humano". Tal conceito surge em 1990. É calculado pelo "Índice de Desenvolvimento Humano", que é utilizado pelo Programa das Nacionais Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), desde 1990, em seus "Relatórios de Desenvolvimento Humano" sobre os países que integram as Organizações das Nações Unidas (ONU). Foi concebido para tornar-se uma alternativa ao Produto Interno Bruto (PIB), como instrumento de desenvolvimento. Umas das críticas ao PIB é que ele só foca no crescimento econômico, que, embora importante, não resulta, necessariamente em melhora das condições de vida das pessoas. Tendo em vista esta limitação, o IDH leva em conta questões que envolvem diretamente variáveis que incidem no bem-estar das pessoas. Para o seu cálculo, o PNUD considera 03 dimensões nos países: a saúde com base na *"expectativa de vida"* (*"uma vida longa e saudável"*); educação com base na *"média de anos de estudo e os anos esperados de escolaridade"* (*"ter acesso ao conhecimento"*) e renda com base *"renda nacional bruta per capita"* (*"poder de desfrutar de um padrão de vida digno"*).

O IDH varia de 0 a 1. Quando o IDH chegar mais próximo do número 1, maior será o "desenvolvimento humano". [8]

Matéria escrita pelo jornalista Filipe Matoso, no G1, de 21 de março de 2017 informa, entre outras coisas, que no "Relatório de Desenvolvimento Humano" publicado e divulgado pelo PNUD naquele ano, que foi elaborado em 2016, com dados de 2015, que o Brasil contabilizou o IDH com 0,754, deixando o nosso país no 79º lugar num ranking de 188 países avaliados. A matéria revela que o Brasil estava estagnado em termos de colocação, já que, em 2015, ficou na mesma posição. Apesar de crescer desde 2010, mostra a matéria, o Relatório divulgado em 2017 calculou que a média de anos de estudos no Brasil foi de apenas 7,8 anos, menos tempo do que o necessário para concluir o Ensino Fundamental. Este dado colocava o Brasil com menor média do que a calculada nos países do Mercosul: a média de anos de estudos na Argentina foi de 9,9 anos, do Uruguai foi de 8,6 anos e do Paraguai de 8,1 anos. 7,8 anos de média de anos de estudos deixava o Brasil em antepenúltimo lugar nos Brics, posto que a média de anos da Rússia foi de 12 anos, da África do Sul de 10,3 anos, Brasil de 7,8 anos, China de 7,6 anos e Índia de 6,3 anos. A despeito de alguns avanços, incluindo a área educacional, após a promulgação da Constituição Federal, como veremos mais adiante, o nosso país precisa imprimir maiores avanços ao bem-estar da sua população.

vii-) No Brasil, concomitante, cabe ao Estado a prerrogativa institucional de ofertar uma educação de qualidade (considerando, como veremos nesta pesquisa, a prioridade ao ensino obrigatório no Brasil, que é entre os 4 aos 17 anos), cabe também aos pais ou responsáveis legais a obrigatoriedade de matricular seus filhos em instituições formais de ensino, sob pena de responsabilização legal (com pagamento de multa e punição criminal) no ensino considerado obrigatório pela legislação educacional.[9] Vale lembrar que a obrigatoriedade dos pais em matricular em instituições formais de ensino, objetivando promover a escolarização dos filhos, é prevista em muitos países. Portanto, não é uma invenção brasileira.

viii-) Em geral, para que ocorra o avanço para determinada etapa ou nível educacional, há a condicionalidade por parte do educando em cursar etapas precedentes. Para chegar ao Ensino Superior, os educandos precisam cursar, necessariamente, pelas diferentes etapas da Educação Básica e concluir o Ensino Médio. Cursos de Aprendizagem feitos escolas formais exigem, pelo menos, o Ensino Fundamental dos interessados. Para fazer o curso técnico, de caráter profissionalizante, o educando precisa comprovar estar matriculado no Ensino Médio.

ix-) A chamada "Lei do Menor Aprendiz" (Lei nº 10.097, de 19 de dezembro de 2000) define, entre outros aspectos, que os cursos profissionalizantes só podem ser feitos por quem está

[8] Este parágrafo foi elaborado a partir de informações colidas na página Atlas do Desenvolvimento Humano, que pode ser acessada aqui: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/

[9] As sanções aos pais estão previstas no artigo 249 no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no artigo 246 do Código Penal. Na primeira hipótese, a multa imposta pode chegar variar de três a vinte salários; a segunda hipótese prevê é a imposição de multa ou detença de até 15 dias. Algumas informações foram retiradas desta reportagem. https://educacao.uol.com.br/noticias/2013/04/05/lei-regulamenta-obrigatoriedade-de-matricula-na-rede-escolar-a-partir-dos-4-anos.htm. Acesso em: 20 jun.2019.

nas etapas finais da Educação Fundamental ou em algum dos 03 anos do Ensino Médio. As vagas, também, para ser contratado por empresas, tendo em vista o disposto da referida Lei, exige que os jovens (para jovens14 a 24 anos, porém a prioridade de atendimento é para aqueles que tenham entre 14 a 18 anos) estejam cursando as mesmas etapas educacionais citadas anteriormente. Vale salientar que, hoje em dia, muitas empresas, no processo seletivo para contratações, entre outros requisitos, exigem que o candidato tenha pelo menos o Ensino Médio completo.

Partindo da concepção segundo a qual a sociedade civil é heterogênea e o Estado tem uma responsabilidade essencial na operacionalização de programas educacionais e são polos permeados por relações de tensão e complementariedade (seguindo o alerta apontado por DAGNINO et. al, 2002:79; 2006:27; AVRITZER, 2006, apud ZIMMERMANN, 2011), e estão em posições sociais diferentes e o Estado pela configuração constitucional aparece como dominante nas relações com os diversos agentes sociais. É neste pano de fundo que investigaremos como foram criadas políticas públicas para a Educação Básica, no período de 1995 a 2010.

Trouxemos alguns aspectos procurando demonstrar o quanto o acesso à educação (com foco no nível Básico) é importante. Mas, digamos que, enquanto país, começamos "nossa lição de casa um pouco tarde", movimento que pode explicar, razoavelmente, algumas das nossas atuais agruras educacionais. Historicamente, nessas nossas terras, a educação, ou melhor dizendo, as diversas etapas que a educação adquiriu, em dado momento, nunca teve uma atenção adequada pelos então governantes da Metrópole portuguesa, passando pelo Império e mesmo com o advento da República, para com os mais pobres. Em termos bem gerais, podemos apontar que aconteceram tentativas para a promoção da educação ao conjunto da população, mas não foram suficientes, por motivos diversos como: i-) a pouca disponibilidade de recursos públicos; ii-) maior atenção estatal aos grupos sociais que já tinham acessos aos diferentes capitais (o econômico, especialmente), entre outros fatores. Percebemos, também, em termos históricos, que os primeiros conflitos que surgem no campo educacional brasileiro ocorrem entre o Estado e setores da Igreja Católica por conta da definição de qual seria o modelo de educação que seria seguido e quem seria o responsável por executar os projetos educacionais - este conflito é explícito nas chamadas "Reformas Pombalinas", em que a metrópole portuguesa passa a ter maior controle sobre o processo educacional na então colônia.

Já no século XX, período no qual ocorre maior da expansão da oferta nas diversas etapas da educação (comparada a períodos anteriores), visando, entre outros motivos, integrar o país ao capitalismo em vigor com início da industrialização e urbanização, que vamos perceber que os conflitos no campo educacional brasileiro surgem por motivos variados entre empresários da educação, sindicatos de profissionais da educação (que se constituíram, preliminarmente, em associações), esferas estatais, setores religiosos, em torno de projeto de educação. [10]

[10] Para um acompanhamento mais detalhado sobre a história da educação no Brasil desde a colônia ver História da Educação no Brasil, de Otaíza de Oliveira Romanelli.

Em 2017, mesmo considerando o baixo dinamismo da nossa economia nos últimos 3 anos, o Produto Interno Bruto (PIB) foi de US$ 2 trilhões, valor que colocou o país como a 8ª maior economia mundial.[11] Mesmo estando numa posição privilegiada da economia mundial, o Brasil tem uma série de desafios a cumprir para torna-se um país que tenha um pacto civilizatório para com sua sociedade. Acreditamos que esse caminho passará necessariamente por priorização de uma educação pública, laica e de qualidade. A educação não dará todas as respostas para que alcancemos esse pacto, mas sem ela dificilmente atingiremos, como bem nos mostra Paulo Freire. Para tanto, a educação de qualidade deve ser pensada dentro de um projeto social, que propicie planejamento e atividades para maior equilíbrio social, de respeito às diversidades, de crescimento econômico com respeito à fauna e flora etc. Ou seja, a educação está dentro de um contexto de disputas e conflitos marcados pela sociedade capitalista. Não está isolada. É assim que conceberemos esta pesquisa.

Os diversos agentes sociais falam em qualidade para determinada área de política pública. Trata-se de um conceito em disputa e com diferentes versões. É um aspecto essencial para uma qualquer sociedade, ainda mais uma como a nossa com vários problemas relacionados à educação formal. Partilhamos da concepção de que uma educação de qualidade seja conformada por um Estado, valendo-se dos instrumentos de legislar; conceber; formatar e executar políticas públicas de educação, com orçamento público condizente, provendo uma escola laica, pública, com estrutura e infraestrutura adequadas; acesso aos melhores recursos pedagógicos no âmbito da relação de ensino-aprendizagem; professores com remuneração condizente com sua formação possibilitando-os a ter uma vida digna juntamente com seus familiares evitando que trabalhem em diversas escolas para complementar sem rendimentos mensais; etc. Em poucas palavras, que o Estado possa ofertar condições respeitosas aos profissionais da educação, aos alunos e seus familiares, tratando-os, pois, como sujeitos de direitos.

De fato, como afirmamos acima, o termo qualidade é alvo de disputas pelos mais variados agentes sociais. Limitando o termo às exigências de mercado capitalista, os fundamentos neoliberais levam a escola a incorporar os objetivos de um empreendimento privado, como bem lembra Gentili:

> O neoliberalismo formula um conceito específico de qualidade, decorrente de práticas empresariais e transferido, sem mediações, para o campo educacional. As instituições escolares devem ser pensadas e avaliadas (isto é, devem ser julgados seus resultados), como se fossem empresas produtivas. Produz-se nelas um tipo específico de mercadoria (o conhecimento, o aluno escolarizado, o currículo) e, consequente, suas práticas devem ser submetidas aos mesmos critérios de avaliação que se aplicam em toda empresa dinâmica, eficiente e flexível. Se os sistemas de Total Quality Control (TQC) têm demonstrado um êxito comprovado no mundo dos negócios, deverão produzir os mesmos efeitos produtivos no campo educacional" (GENTILI, 1996:25 apud GOULART, 2004:62)

[11] Conforme mostra a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados, entidade de pesquisa ligada ao Governo do Estado de São Paulo, à página 3 do documento "Conheça São Paulo", que procura demonstrar a força da economia paulista perante as economias de outros países. Se o Estado de São Paulo fosse um país, relata o documento, o Estado estaria na 21ª posição na economia mundial, a frente de países como o Argentina, que teve o PIB de US$ 637 bilhões, já o paulista foi da ordem US$ 655 bilhões em 2017. A frente do Brasil, na economia mundial, tivemos os seguintes países: 1º Estados Unidos (PIB de US$ 19,3 trilhões), 2º China (PIB de US$ 12,2 trilhões), 3º Japão (PIB de US$ 4,8 trilhões), 4º Alemanha (PIB de US$ 3,6 trilhões), 5º Reino Unido (PIB de US$ 2,6 trilhões), 6º Índia (PIB US$ 2,5 trilhões).

Em geral, a educação é tida para um elevado contingente da população como sendo a solução para todos os males sociais, como indicam muitas pesquisas de opinião. Em outras palavras, a educação é considerada uma panaceia para quase todos os problemas sociais. Não que a educação não possua potencial transformador. Contudo, o problema acaba sendo quando ela não faz parte de um projeto político mais amplo que a contemple de maneira integral e a conceba como meio para a promoção da inclusão e diversidade de todos os grupos sociais. Agora, enquanto atividade humana, a educação pode assumir e ser concebida de modo reducionista quando, por exemplo: i-) foca apenas em formar os educandos a partir de um modelo tecnicista com o propósito de acatar os anseios do capital; ii-) não fornece insumos educacionais para que os educandos identifiquem e combatam as diferentes arbitrariedades de agentes políticos e sociais (ou seja, que reproduza a "banalidade do mal", como analisou de forma acurada a filósofa Hannah Arendt em diversas das suas obras); iii-) incute nos educandos que a finalidade educacional deve ter caráter utilitário expressa na perspectiva de que o importa mesmo é "ser aprovado na vestibular a qualquer custo" entre outros pontos. Há registros de alguns exemplos em que a educação é concebida neste formato no qual denominamos "reducionista". Os registros revelam que, de modo comum, são recorrentes as repercussões nefastas a determinados grupos sociais em dado contexto.[12]

Como é pensar a educação formal no século XXI? De modo bem geral, podemos dizer que as sociedades (ainda que em momentos diferentes e de maneiras desiguais) do século XXI são alavancadas por rápidas e intensas transformações científicas. De maneira bem sumarizada, iremos entendermos os avanços científicos, em algumas regiões do Ocidente, em razão da autonomia científica obtida no contexto dos embates e vitória conquistada ante outros campos sociais em meados do século XVII. Avanços que, até hoje, vem sendo mobilizados e incentivados por representantes do polo dominante do campo econômico, visando manter a acumulação necessária para o capital.

A intensidade e velocidade das mudanças com as "tecnologias da informação e comunicação" vêm acontecendo, pelo menos, desde meados da de 1970, do século XX.

[12] A título de exemplo, façamos uma ponderação com respeito ao terceiro item. Nos debates educacionais, o modelo seguido pela Coreia do Sul, a partir do final da década de 1980, é exemplificado como exitoso e indicado como referência para outros países. De fato, a jornalista, Bruna Carvalho, em matéria escrita para o Portal IG em junho de 2013, entre outros pontos, revela que a pujança econômica da Coréia do Sul deve-se, em elevado grau, ao seu qualificado sistema educacional. Bruna Carvalho diz que o sucesso escolar da Coréia do Sul podia ser notado nas boas notas dos estudantes que se destacavam nos testes internacionais para avaliar a educação e formação dos jovens (como o Pisa), bem como no elevado índice de escolarização da sociedade sul-coreana. A jornalista revela, ainda, que o prestígio do modelo educacional do país asiático ocorre, entre outros motivos, pela confluência de vários fatores: i-) pela valorização do professor, que é um profissional respeitado tanto pelo Poder Público quanto pela sociedade em geral; ii-) pela elevada quantidade de escolas que possuem ensino integral aos educandos; iii-) pela forte pressão e incentivo das famílias para que seus filhos obtenham sucessos nos diversos testes que o Governo promove para avaliar o sistema educacional e selecionar os jovens para as respeitadas instituições de ensino; etc. Outrossim, em face da cobrança excessiva de famílias e da extenuante jornada escolar, muitos jovens estavam cometendo suicídio, revela a matéria do IG. Em 2010, números revelados pelo Governo evidenciaram esse grave problema: ao todo, 146 jovens tinham ceifado sua própria vida, a contemplar 53 no Ensino Médio e 03 no Ensino Fundamental. Advogamos um modelo educacional que tenha qualidade, contudo, que não tenha como resultado situações tão graves como o suicídio dos educandos. É preciso que todos (sociedades, Governos etc.) tenham responsabilidade com os educandos e profissionais da educação no planejamento e na aplicação de determinado modelo educacional. A matéria do IG citada por nós está disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-05/investimento-e-disciplina-fizeram-da-coreia-do-sul-uma-campea-em-educacao.html

Segmentos econômicos, empreendimentos privados, Governos e suas estruturas, diferentes organizações da sociedade civil etc., novas profissões, a formatação de novas subjetividades, enfim, as muitas e diversas áreas da vida social são alvo das rápidas e profundas transformações. Se, por um lado tempo, boa parte da população pode usufruir das vantagens deste recente e veloz avanço científico, como as comodidades trazidas por mais opções de deslocamento no espaço viário das grandes metrópoles, bem como por ocasião da entrega de alimentos nos domicílios com as plataformas e aplicativos de celulares de transporte e alimentos (de empresas como "Uber", a "99", a "IFood", etc. empreendimentos privados da chamada "economia do compartilhamento"), temos, por outro lado, uma série desafios colocados na conjuntura contemporânea para a educação, no mundo do trabalho, entre outras atividades, entre os quais, para o mundo do trabalho, a garantia de direitos sociais e trabalhistas para os trabalhadores que utilizam tais plataformas digitais por meio da organização sindical e regulação pública das relações de trabalho (as recentes greves dos trabalhadores de aplicativos de transporte em diversas regiões do planeta pedindo maiores ganhos é uma trama destes desafios que estão colocados), garantia de emprego decente e demais direitos de para trabalhadores de setores fortemente afetados pelo avanço tecnológico,[13] entre outros desafios. Alguns destes desafios, vale lembrar, estão sendo tratados pelos agentes sociais envolvidos: por exemplo, em face destas rápidas mudanças tecnologias que causam menos reflexos ambientais, porém, entretanto, possuem entre os efeitos a diminuição dos postos de trabalho, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) vem promovendo debates e acolhendo propostas junto Governos, dirigentes sindicais e empregadores para soluções menos danosas aos trabalhadores, no contexto do alguns estudiosos vêm denominando de "Futuro do trabalho" e "Transição Justa".

Dialogando com um dos nossos objetos de pesquisa, a educação, as novas tecnologias de informação podem: i-) auxiliar na relação de ensino-aprendizagem por meio de acesso mais ágil às informações; ii-) permitir maior interatividade entre os professores e alunos; iii-) ajudar a fomentar um *habitus* específico para o manuseio e conhecimento do mundo virtual aos jovens alunos (requisito de socialização fundamental para adquirir uma formação profissional nos dias atuais e permitir condições para efetuar interações sociais no mundo digital, por exemplo), entre outras vantagens. Entretanto, tais ferramentas podem precarizar ainda mais as relações laborais dos docentes como a "uberização" destes profissionais, algo que fora anunciado em grande pompa e sinal de modernização por algumas Prefeituras (como aconteceu, em 2017, pela Prefeitura de Ribeirão Preto, cidade do interior do estado de São Paulo), situação a requerer que agentes sociais

[13] Como no segmento industrial em que diversas empresas passam por novas formas de organização e introdução de novas máquinas inteligentes acopladas a sistemas informatizados com linguagens de programação próprias, no que alguns pesquisadores, denominam de "Indústria 4.0", no qual os ambientes de produção, em seus diversos setores, requererem menos trabalhadores já que as operações são realizadas por maquinários com os Controladores Lógicos Programáveis – CPL, com os Controladores Numéricos Computadorizados – CNC, etc., processo que ocorreu, na década de 1990, no contexto da "reestruturação produtiva", porém atualmente é algo mais veloz e intenso.

do polo dominado, no campo educacional, lutem e busque apoio com outros agentes sociais, para evitar esse tipo de forma de contratação e inserção ocupacional para os professores.

Ao mesmo tempo que o avanço científico produz consequências na educação formal, é preciso ter claro que este avanço depende, igualmente, que o sistema educacional desenvolva nos educandos uma disposição, formas de percepções, enfim, que eles incorporem uma série de noções (um *habitus*, como veremos), curiosidades, capacidade para reflexões abstratas, disciplina, atenção, noções sobre relações entre variáveis possíveis do mundo físico-químico, conhecimento para manuseio de instrumentos, etc., ao longo da sua trajetória educacional, para que eles possam ter os insumos necessários para o desenvolvimento de estudos e pesquisas, de forma que as ciências em geral possam continuar a se desenvolverem. Para tanto, faz-se necessário, entre outras condições, o fomento à educação de qualidade (preferencialmente, para quem mais esteja em desvantagens em função da origem social). Em outras palavras, estamos diante de um processo que se retroalimenta, está em plena dependência e diálogo: só haverá avanço científico e a produção de seus efeitos (que podem auxiliar a vida de todos), se houver, igualmente, atenção à educação.

Nesta pesquisa, argumentaremos que as diferentes instâncias federativas, mediante atuação do Poder Executivo, possui uma legitimação legal, política e social para atuarem no polo dominante do campo educacional, devendo, portanto, definir por meio da edição de atos normativos: i-) a definição do orçamento para área educacional; ii-) a formatação curricular; iii-) como e de que forma ficarão as carreiras dos profissionais da educação contemplando os direitos e deveres; iv-) a sanção ou censura de determinada política ou programa educacional; entre outras atribuições. Em diversas ocasiões, nesta condição de agente dominante no campo educacional, os diferentes Governos pouco ou nada fazem, em termos institucionais, para conhecer o que a categoria docente tem para dizer sobre questões que envolvem diretamente o seu cotidiano nos estabelecimentos escolares, com assuntos referentes: i-) à determinada política educacional; ii-) quanto aos anseios e necessidades que afetam o professorado; iii-) a respeito de soluções para os diversos problemas vivenciados nas escolas; entre tantos pontos. E é justamente pela circunstância de pouco (ou nada) serem ouvidos ou incentivados, bem como pelo papel central que ocupam no processo de ensino-aprendizagem que optamos em ouvi-los para esta pesquisa. Esta tarefa tem o intuito: i-) de captar como os professores se inseriram no campo educacional (daí a necessidade de conhecer um pouco da sua trajetória de vida); ii-) como estabelecem suas relações na escola; iii-) como definem e elaboram suas aulas; iv-) identificar os problemas que vivem no cotidiano laboral; v-) que soluções, dentro das suas possibilidades, adotam para qualificar o aprendizado dos seus educandos; iv-) como e se acompanham legislações e programas educacionais, entre outros pontos. Trata-se, pois, numa tarefa de conhecimento e aprendizado junto aos professores, que aceitaram a falar conosco para construirmos esta pesquisa no que optamos em chamar de "objetivo complementar".

Como poderá ser notado, no "objetivo complementar" o bloco mais amplo tratará e examinará assuntos, tendo o professor como referência, relacionados à escola, cuja expansão, como espaço público, acontece em diversos países após a Revolução Francesa, numa concepção de "democratizar o saber" às coletividades. Sua disseminação ocorrerá em ritmos diferentes nos mais diversos países, a depender, sobretudo, das demandas e lutas locais para integrar as diferentes classes sociais ao sistema escolar.

De maneira bem genérica, as ideias liberais nortearam a disseminação das escolas em boa parte do século XIX e em boa parte todo século XX. Em outras palavras, bastava aos Governos à expansão da escolaridade para toda a população, indistintamente de classe social e cor/raça, cenário que daria oportunidade igual para todos terem acesso ao conhecimento desenvolvido pela humanidade em todas as áreas científicas. Além do mais, aqueles educandos que se destacassem mais em razão da sua dedicação, envolvimento e interesse pelas atividades escolares, se fossem bem nos diversos exames escolares e passassem de modo satisfatório por todas as etapas do sistema educacional alcançariam os altos postos de dado campo social. É, com base nesses referenciais liberais, que surge a ideia da chamada "escola meritocrática". Tais concepções levaram ao engajamento de diferentes Governos e educadores no propósito de ampliação de toda população, especialmente paras as classes mais desfavorecidas social e economicamente, ao sistema escolar. No Brasil, Anísio Teixeira foi um exemplo de intelectual e educador que lutou pela expansão escolar no país com bases nos pressupostos da "escola meritocrática".

Em decorrência da disseminação da escola, vários pensadores se debruçaram sobre a contribuição e efeitos dela na sociedade moderna. A título de exemplo, citemos dois casos. Para Gramsci (1991) a escola deve ser concebida como instância social que organiza a cultura e, na condição de aparelho privado, deve contribuir para o desenvolvimento da hegemonia para os trabalhadores construírem uma nova forma de organização social. Nesse sentido, para alcançar a hegemonia para os trabalhadores, a escola deve ser disputada para que se forme uma "*escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre com equanimidade o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento de capacidades de trabalho intelectual"* (GRAMSCI, 1991:09). Para Michel Foucault (1977), instituições como as prisões, asilos, escolas, entre outras procuram instituir mecanismos de vigilância, para adestrar o corpo e a mente dos indivíduos. Nas escolas, ainda hoje, a vigilância exercida visando condicionar os educandos pode ser notada na disposição das salas de aula em que é possível o controle do professor sobre o comportamento e corpos dos educandos que também acabam exercendo controle um sobre o outro. Há o acompanhamento por meio de relatórios e outros instrumentos, para tornar mais preciso e científico esse exercício de poder. A disciplina pode ser notada, nas escolas, pela organização das filas, nos horários de realização de uma determinada atividade etc. Quaisquer violações, por parte dos indivíduos, nas instituições disciplinares, são combatidas por meio de sanções aos indivíduos, evidencia Foucault:

> O exame combina as técnicas da hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir. Estabelece sobre os

> indivíduos uma visibilidade através da qual eles são diferenciados e sancionados. É por isso que em todos os dispositivos de disciplina o exame é altamente ritualizado. Nele vêm-se reunir a cerimônia do poder e a forma da experiência, a demonstração da força e o estabelecimento da verdade. No coração dos processos de disciplina, ele manifesta a sujeição dos que são percebidos como objetos e a objetivação dos que se sujeitam. A superposição das relações de poder e das de saber assume no exame todo o seu brilho visível. (FOUCAULT, 1977: 164-165)

Vale lembrar que Bourdieu e outros pesquisadores contrariaram a ideia de "escola meritocrática", a partir da segunda metade do século XX, demonstrando em suas pesquisas, atendo-nos de modo superficial, que não bastava apenas o acesso escolar a todos. Os pesquisadores verificaram que outras variáveis influenciavam no rendimento escolar, como a posição social da família dos educandos, do papel desempenhado pelos docentes etc., ou seja, era insuficiente o acesso escolar para que os cidadãos incorporassem os conhecimentos necessários e para ascender socialmente.

Mesmo que impactada de várias formas sob este cenário de velozes mudanças e avanços tecnológicos, bem como o necessário debate que deve ser feito sobre sua concepção e organização tradicionais (que contribuem, por exemplo, para existência de relações autoritárias, de vigilância, cerceamento à criatividade dos alunos, etc.), a escola pode ser uma instituição na qual ocorre a tão necessária e importância democratização dos saberes, à qual deve acontecer, com maior atenção, para as camadas mais necessitadas social e economicamente, já que dispõem de menores chances de incorporar o conhecimento necessário e melhorar de vida do que os segmentos de classe média baixa e alta e das diferentes camadas das elites.

Capítulo 1: Aspectos teóricos e metodológicos

1.1 Subsídios teóricos a partir de Pierre Bourdieu para tratar o sistema educacional brasileiro como um "campo social" e a escola como "subcampo da educação" – Situando os marcos para a compreensão do "objetivo macro"

Um trabalho que se pretenda minimamente científico deve conter e satisfazer os seguintes parâmetros, entre outros: i-) possuir e referenciar-se em alguma metodologia; ii-) ter fundamentação teórica consistente; iii-) ter um objeto de análise; iv-) mobilizar o uso de conceitos; v-) fazer busca e utilizar material bibliográfico que se esteja relacionado ao objeto pesquisado; vi-) tentar buscar um certo afastamento (já que, na prática, é impossível manter totalmente a "neutralidade científica"), mas sem deixar de fazer críticas quando necessário; vii-) ser avaliado pelos seus pares. Perceberemos que, mesmo mantendo tais condições, o fazer e o produto científicos, para além da contribuição à humanidade, é objeto de disputas entre os participantes em busca de prestígio e reconhecimento: veremos, abaixo, como Bourdieu desvela, de forma contundente, que o mundo científico é também um espaço de disputas entre seus integrantes, como se estabelecem em hierarquias existentes, etc.

Mais adiante, apresentaremos os conceitos essenciais, à luz das concepções bourdieusianas, para a compreensão desta pesquisa, procurando ter em conta, em acordo com as considerações acerca das propriedades dos conceitos feitas por Barros (2016): segundo este autor, os conceitos desempenham as seguintes funções, a saber, de comunicar, de organizar, generalizar, comparar e problematizar. Entre outros pontos, Barros (2016) desenvolve a argumentação de que, nas Ciências Humanas, os conceitos são polissêmicos, sendo, ao mesmo tempo, uma das suas características e riqueza. Ainda de acordo com o mencionado ator, os conceitos podem retratar um contexto histórico específico sendo reformulado posteriormente por pesquisadores após avanço científico e também possuem uma historicidade particular.

Além disso, o autor diz que o conceito é uma abstração, exercício desenvolvido a partir de generalizações a partir de diversas observações, sendo, portanto, uma construção que tem o propósito de organizar uma dada realidade para o pesquisador que busca estudá-la. O autor alerta, ainda, que a abstração não deve ser confundida com os fenômenos reais, mesmo que os conceitos procurem representar tais fenômenos.

Pierre Bourdieu (1930-2002) foi um sociólogo e professor universitário francês. Incontestavelmente, foi um dos maiores pensadores a partir da segunda metade do século XX. Seus muitos trabalhos possibilitaram, de certo modo, a renovação da Sociologia enquanto área do saber. Sua contribuição se estendeu para as mais diversas mais diversas científicas (Educação, Moda, Comunicação, Lingüística, etc.) devido, entre outros pontos, aos conceitos e técnicas empregadas, bem como a variada gama de objetos pesquisados.

Pierre Boudieu ao apresentar suas propostas conceituais e epistemológicas mobiliza, de forma crítica e outras menções elogiosas, as contribuições de diversos autores das diferentes das

áreas - Filosofia, Literatura, História, etc., incluindo, pois, os chamados clássicos da sociologia Émile Durkheim, Max Weber e Karl Marx. A Sociologia, enquanto atividade de investigação cientifica, deve conhecer e se apropriar do repertório de produção destes clássicos. Dentro perspectiva,

> O sociólogo está melhor armado para descobrir este escondido (da ciência) quanto melhor armado cientificamente estiver, quanto melhor utilizar o capital de conceitos, métodos, técnicas acumulados por seus predecessores Marx, Durkheim, Weber e muitos outros, e quanto mais ´crítico' ele for, quanto mais **subversiva** (destaque do autor) for a intenção consciente ou inconsciente que o anima, quanto maior interesse ele tiver em revelar o que está censurado, reprimido, no mundo social (BOURDIEU, 1983a:19)

Situando-nos de uma forma mais geral na vasta e importante obra de Pierre Bourdieu, bem como tentando trazer alguns pontos essenciais para a discussão com apoio de Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:19) temos ciência de que o sociólogo francês não possui um *"sistema de teoria fechado, coerente e amplo"*. De acordo com os mencionados autores, a contribuição de Pierre Bourdieu com respeito aos conceitos e suas teorias para os trabalhos investigativos foram se transformando ao longo da carreira científica, todavia, ressaltam, vale esclarecer, que um ponto em comum que permeia todo o trabalho de Bourdieu, isto é, além de realizar uma análise sociológica criativa acerca da ordem social, é a que a compreensão do mundo social

> escape tanto ao subjetivismo (tendência a ver a essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) quanto ao objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, trascendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais) (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA; Cláudio M. Martins; 2017:19).

Exposta essa consideração esclarecedora, iniciemos a abordagem sobre o campo social, para termos elementos sociológicos que possam demonstrar que a educação pode ser considerada um campo social. O conceito de campo social de Pierre Bourdieu, de forma sucinta, refere-se a universos do mundo social objetivamente estruturados e dotados de regras próprias, por conseguinte, com autonomia frente a outros domínios sociais, em que dominantes e dominados – compostos por indivíduos e diversas instituições - efetuam disputas constantes, objetivando conquistas de posições que possibilitem os ganhos que o campo possibilita auferir. A rigor, enquanto microcosmo social, o campo é o local no qual se expressa as relações de poder, entre dois polos antagônicos, cuja distribuição desigual de poder entre dominantes e dominados ocorre em que primeiros possuem maior quantum social, o que Bourdieu denomina de "capital social" (ORTIZ, 1983:21). Pierre Bourdieu utiliza também outros termos para classificar os agentes sociais em luta no campo social, sendo que em alguns escritos dominantes são denominados de ortodoxos; já os dominados são chamados de pretendentes e novatos.

A ideia de campo social está, em algum sentido, relacionada com o fato de que as sociedades, ao longo do tempo, vão se tornando cada vez maiores e com uma forte divisão social do trabalho (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, 2017:31). Para compreender o mundo social em sua complexidade e heterogeneidade atuais, o conceito de campo social pode ser de grande utilidade, não deixando de desconsiderar, por óbvio, outros aspectos externos do mundo social que podem refletir no funcionamento do campo social. Não por acaso,

cabe lembrar, a partir de linhas gerais, que a Sociologia, é resultado desta obra de complexidade que o mundo social adquire ao ser criada, no século XIX, na Europa, diante das fortes mudanças ocorridas e convulsões sociais por que vinham passando alguns países daquele continente, como Inglaterra, França e Alemanha, em grande medida, em face das realizações das chamadas Revoluções Burguesas – inicialmente – e depois Industrial.

Se em algumas sociedades europeias, no século XIX, em face da forte industrialização (sociedades analisadas pelos clássicos da Sociologia[14]), basicamente, já havia a divisão em duas classes com interesses divergentes e, portanto, por uma certa e nova complexidade, as sociedades do século XX e início do século XXI, especialmente a partir final do século XX, falando, em termos bem gerais, passaram - e passam - por processos de maior complexificação, maior crescimento populacional – sobretudo nas áreas urbanas - e maior divisão do trabalho, por ocasião, sobretudo, pela convergência – que também teve influência entre os séculos XVIII e XIX em alguns países europeus – do avanço das diferentes Ciências que contribuíram para a criação de alimentos, medicamentos, técnicas de governo para a gestão de grande contingente populacional, maquinários com maior agregação de tecnologia eletromecânica e computacional, etc. Assim sendo, o conceito de campo social pode nos oferecer boa referência tendo em vista a complexidade mais intensa das sociedades modernas.

O campo social revela-nos as relações de poder desigual entre dominantes e dominados em torno de uma atividade específica da vida social. Os primeiros, por deterem o maior ou quase totalidade de capital exigido no campo social, em razão de conquistas obtidas em lutas anteriores, conseguem posições de destaque e deliberação no campo social, podendo, assim, determinar o que é relevante tendo em conta seus pontos de vista, as técnicas a serem mobilizadas para que atividade desenvolvida no campo social aconteça, as regras de ingresso, etc. No campo científico, por exemplo, a atividade deve ser o que dominantes definem como tal:

> Assim, a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles têm, são e fazem (BOURDIEU, 1983: 128)

Bourdieu (2016:63) revela-nos que o conceito de campo social[15] foi cunhado como tentativa para escapar das propostas até então existentes nas diferentes Ciências Humanas, uma

[14] Por exemplo, no final do século XIX Émile Durkheim (2010) revela-nos, entre outros pontos, em sua clássica obra "Da divisão do trabalho social", que a França passava por forte crescimento econômico em razão do forte desenvolvimento advindo da industrialização, ocorrência que provocava intensa movimentação operária em busca de melhores condições de trabalho e outras reivindicações como forma de mitigar as contradições do capitalismo industrial francês de então, ensejando uma situação que poderia levar a anomia social, fonte de forte preocupação do sociólogo francês, posto que comprometeria a coesão social daquela sociedade capitalista denominada por ele de solidariedade orgânica, uma sociedade mais complexa, marcada entre outras coisas por forte chances de vivência da individualidade, com especialização das tarefas e diferenças sociais, direito restitutivo e com maior quantidade de pessoas, em contraste, com a sociedades com solidariedade mecânica cuja coesão social se deu nas sociedades tradicionais que possuíam forte influência de um certo tipo de direito penal, vertiginosa homogeneidade social e menor população. Uma das propostas de Émile Durkheim para que sociedades capitalistas, cuja coesão social se dá pela solidariedade orgânica, evitassem casos de anomia e se tornassem sociedades "patológicas" é a criação de Associações Profissionais, entidades com diversas similaridades com as antigas corporações de ofício. No entendimento do sociólogo francês, as associações profissionais teriam potencial de valorizar a identidade comum dos operários e resgataria o potencial do seu trabalho, de modo a oferecer, pois, pertencimento social a eles.

[15] Segundo Bourdieu (2016:64), a primeira experiência que teve para a demonstração para existência do campo social foi no meio intelectual, enquanto atividade que gozava de autonomia social no qual os agentes estabeleceram relações estruturalmente objetivadas, sendo que a interação deles manifestava-se entre dominantes e dominados, de forma que é nesta interação que são definidas as posições objetivas de cada agente social; os agentes sociais "disfarçavam" tal relação.

vez que as mesmas estavam marcadas por uma oposição: ora buscavam explicar um fenômeno relativo ao mundo social demonstrando sua elevada autonomia ante outros fenômenos sociais; ora buscavam explicações relacionando o fenômeno social com a organização social mais geral. As propostas teóricas de Pierre Bourdieu - como *habitus*, campo social, etc. - permitem uma análise sociológica de caráter estatístico, mostrando como as obras produzidas pelas esferas cultural, pedagógica, da chamada alta costura, etc. são desigualmente distribuídas entre os diferentes grupos e classes sociais na sociedade capitalista, possibilitando aos cientistas sociais verificarem que a possibilidade de escolha e o acesso aos produtos ofertados na sociedade de mercado, invariavelmente, estão subordinados à posição dos agentes sociais às suas posições no âmbito da estratificação social (ORTIZ, 1983:20-21).

Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:31) relatam que Bordieu mostra-nos como as diversas produções simbólicas atuam na reprodução das estruturas de dominação social ao justificarem o que é "bom culturalmente", a "cultura legítima" das classes dominantes; em outras palavras, que os diversos interesses destas últimas são aceitos e legitimados junto às demais classes sociais. Os autores mostram que o campo tem uma participação nesse complexo processo, posto que o campo social pode incidir nas produções simbólicas na esteira de como elas são geradas e classificadas. Assim sendo:

> Isto significa que o poder simbólico não reside nos 'sistema simbólicos' em forma de uma 'illocutionary force' mas que se define numa relação determinada – e por meio desta – entre os que exercem o poder e os que lhe estão sujeitos, quer dizer, isto é, na própria estrutura do campo em que produz e se reproduz a crença. (BORDIEU, 2016:11).

Vemos, em Pierre Bourdieu, que a luta de classes não ocorre apenas na esfera da produção, mas os conflitos entre as diferentes classes sociais manifestam -se, também, na esfera simbólica. Por certo, as frações da classe dominante têm clara vantagem nessas contendas sociais: a manutenção dos seus privilégios se dá por meio de diferentes arbítrios (cultural, econômico, etc.) – imposição – às outras classes. A sua "cultura", seus "estilos de vida", enfim, são aceitos e legitimados como melhores por meio de um processo que Pierre Bourdieu denomina de violência simbólica mediante o auxílio do domínio dos chamados sistemas simbólicos. Mais explicitamente o autor francês mostra-nos que:

> É enquanto instrumentos estruturados e estruturantes de comunicação e de conhecimento que os 'sistemas simbólicos' cumprem a sua função política de instrumentos de imposição ou legitimação de dominação de uma classe sobre outra (violência simbólica) dando o reforço da sua própria força às relações de força que as fundamentam e contribuindo assim, segundo a expressão de Weber, para a domesticação dos dominados (BOURDIEU, 2016:07-08)

Bourdieu (2016:97) argumenta que, ao se deparar com propriedades gerais do campo e ao fazer uma nova leitura a partir de uma visão relacional da obra de Max Weber[16] sobre o domínio religioso, diversos conceitos da Economia (como concorrência, monopólio, oferta, etc. que já eram utilizados por Weber ao estudar a religião), foram utilizados como parte das propriedades de campo, porém alerta que não possuía pleno conhecimento dos conceitos

[16] De acordo com Pierre Bourdieu (2016:64), a noção de campo social de maneira mais "rigorosa" veio da leitura de Economia e Sociedade no capítulo que trata sobre o aspecto interacionista entre os agentes religiosos. Bourdieu propôs uma leitura crítica acerca desta proposta de Weber: para o sociólogo francês, o campo religioso deveria ser visto como "*estrutura de relações objetivas".*

econômicos.[17]Todavia, para a construção do conceito de campo social, o sociólogo francês ressalva que*:*

> em vez de ser a transferência que está na origem da construção do objeto – como quando se vai buscar a outro universo, de preferência prestigioso, etnologia, linguística ou economia, uma noção descontextualizada, simples metáfora com função puramente emblemática – é a construção do objeto que exige a transferência e a fundamenta (...) (BOURDIEU, 2016:67).

De acordo com Bourdieu (2016:68), a teoria geral do campo contribui para que possamos verificar como assumem, nos variados campos sociais, em suas "formas específicas" os conceitos tidos como gerais (capital, investimento, ganho, etc.), bem como aspectos concernentes ao seu funcionamento interno e o modo de estruturação das posições de comando e subordinação. Bourdieu (2016:68) argumenta que a teoria geral da economia proporciona condições para que tenhamos elementos para que não reduzamos a análise do campo a um viés economicista – como fazem algumas correntes do pensamento marxista - , já que esta focaria apenas a posição dos agentes ante ao "interesse material" e aumento de lucros. E, na oportunidade, vale o esclarecimento que Bourdieu critica o economicismo, mas não nega importância do capital econômico nas relações econômicas. Diz o pensador francês: "*evidentemente, é difícil não admitir que, nas sociedades industriais, o campo econômico exerce efeitos especialmente potentes" (BOURDIEU, 1992:85; apud MIRALDI, 2015:05-06)*

Embora assumam características específicas[18]e algumas particularidades, segundo Bourdieu (1983a:89), não se pode descartar que existam "leis gerais dos campos". Entre os pontos universais de cada campo social encontra-se uma luta entre dominados e pretendentes, contudo, como mostra Bourdieu, a luta pelos postos de comando, para dizer como e qual deve ser importância dos produtos do campo social específico, adquirem formatos específicos.

Pierre Bourdieu ensina-nos que todo campo social procura, mediante a luta constante de dominantes e pretendentes, para além de outros requisitos, estabelecer: i-) quais são os objetos das disputas entre pessoas, grupos sociais e instituições; ii-) demarcar quais são os "interesses específicos" dos agentes sociais. Esclareça-se que tanto o objeto das disputas e os "interesses específicos" limitam-se a um campo social determinado: por exemplo, o objeto que enseja lutas que leva à consagração dos agentes sociais, no campo jurídico, não serão os mesmos do campo científico. A Ciência, no que se refere às questões em disputa, os interesses em jogo e como se operacionaliza as diferentes disputas limitam-se aos agentes sociais nas fronteiras do campo científico, de modo que quem é de outro campo social, como o da alta costura, tenderá a avaliar como estranho, desnecessário e indiferente os investimentos que os agentes sociais do campo científico mobilizam para alcançar o direito de participar do mencionado campo (como, por exemplo, fazer e realizar Mestrado e Doutorado, participar de eventos científicos, etc.).

Com efeito, para que um campo social possa existir, faz-se necessário que o agente social possua um conhecimento, ou melhor dizendo, tenha passado por um "processo de inculcação"–

[17] Para Pierre Bourdieu, a própria Economia poderia, em algum momento, ser avaliada como um caso concernente à teoria dos campos, que desenvolve de *"pouco a pouco, de generalização em generalização e que, ao mesmo tempo permite compreender a fecundidade e os limites de transferências como as com que Weber opera" (...) (BOURDIEU, 2016:67)*

[18] As propriedades podem ser objeto de análise independente das "características dos seus ocupantes" (BOURDIEU, 1983a:89)

adquirindo, pois, um *habitus*, conceito que discorreremos abaixo - a respeito das "regras do jogo" (ou "leis imanentes", como diz Bourdieu) e estejam dispostos a participar da competição inerente ao campo social.

Vejamos alguns exemplos de troféus, que variam de campo para campo e possui importância entre os que dele participam, podendo gerar estranheza e espanto de quem não pertence a ele. No campo da política, o candidato eleito pode chegar altos cargos da Administração Pública, podendo deliberar sobre assuntos de interesse coletivo, passando a ser alvo de respeitabilidade social, no Legislativo, pode ocupar a Presidência de Casas Legislativas, ser Presidente de Comissões Parlamentares, pode integrar Mesas Diretoras (locais que possuem a tarefa de administrar o funcionamento legislativo e administrativo nos Parlamentos) em dada legislatura; no campo acadêmico, o agente social pode participar de Comissão da área em Agências de Fomento Científico de diferentes esferas de Governo, pode participar de cargos de avaliação, revisão e editoriais em revistas científicas prestigiadas, etc.

Seguindo o raciocínio de Pierre Bourdieu, o campo social encontra-se estruturado de forma objetiva com concentração de maior capital sob controle dos dominantes, patrimônio que fora acumulado em face do resultado de lutas anteriores acontecidas no campo social. É a posse de um tipo de capital que possibilitará o planejamento das estratégias no curso das disputas no interior de campo social. Vale a ressalva de que a posse de um tipo de capital possui a garantia de participação do agente social especificamente naquele campo social em que acontece a disputa. Dito de outro modo, o agente social está habilitado a participar de um campo social por acumular aquele capital exigido naquele campo, contudo, a conversão deste capital para outro capital, isto é, em um processo de reconversão, para participar das disputas de outro campo social é tendente a ser baixa, dificultando o ingresso para participar da concorrência em novo campo social. É possível que um capital possa ter uma probabilidade maior em termos de taxas conversão em outro capitais, entretanto, isto ocorre dentro de certas possibilidades. Sobre essa possibilidade, o sociólogo francês aponta um caso específico, por exemplo, quanto ao que tange ao capital científico:

> A autoridade científica é, pois, uma espécie particular de capital que pode ser acumulado, transmitido e até mesmo, em certas condições, reconvertido em outras espécies. Podemos retomar a descrição de Fred Reif sobre o processo de acumulação de capital científico e as formas de reconversão. Isto no caso particular do campo da física contemporânea, onde a posse de capital científico tende a favorecer a de capital suplementar e onde a carreira científica 'bem-sucedida' torna-se um *processo contínuo* (destaque do autor) de acumulação no qual o capital inicial representado pelo título escolar, tem um papel determinante (BOURDIEU, 1983: 130-131)

A luta, no campo social, ocorre com a cumplicidade implícita entre os dominantes e pretendentes. Trata-se, de acordo com o Bourdieu, na ocorrência de um entendimento tácito formado entre tais agentes, de forma que contribuem com a reprodução hierárquica do campo social. O acordo tácito firmado entre os agentes sociais deve ser compreendido tendo em vista que os mesmos procuram assegurar o atendimento a seus interesses específicos ao competirem no campo social. Logo, infere-se que não há neutralidade no campo social. É um aspecto "menos visível" na concepção do sociólogo francês ao se analisar as propriedades do campo social. Para Pierre Bourdieu:

> Esquece-se que a luta pressupõe um acordo entre os antagonistas sobre o que merece ser disputado, fato escondido por trás da aparência do óbvio, deixada em estado de doxa, ou seja, tudo aquilo que constitui o próprio campo, o jogo, os objetos de disputas, todos os pressupostos que são tacitamente aceitos, mesmo sem que se saiba, pelo simples fato de jogar, de entrar no jogo. Os que participam da luta contribuem para a reprodução do jogo contribuindo (mais ou menos completamente dependendo do campo) para produzir a crença no valor do que está sendo disputado (BOURDIEU, 1983a:91)

Um campo social reivindica, pois, o domínio sobre o trato que deve ser dado a uma temática. Ademais, desvelar os mecanismos de como funcionam os campos sociais pode nos mostrar os diferentes interesses no jogo. Nas contendas do campo social, situados em posições de maior prestígio devido ao acesso ao maior capital acumulado, os dominantes ao monopolizar parcial ou quase totalmente tal recurso possuem a tendência de empregar as chamadas "estratégias de conservação", com o fito de manter ou maximizar os lucros do campo social. Por conseguinte, os dominantes procuram defender a "ortodoxia" à qual oferece fundamentos às possíveis "estratégias de conservação". No outro polo do campo social onde estão localizados os pretendentes ou dominados, com menos ou raro capital, portanto, em posições de menor prestígio – em geral, formado por integrantes mais jovens como alertar Bourdieu (1983a) - ,há o emprego de "estratégias subversão" pavimentadas sob a égide da heresia.

No presente modelo teórico por nós adotado, os Governos brasileiros dos três entes federativos, posicionados nos polos dominantes, estão simultaneamente no campo educacional como no campo político, seguindo tanto considerações que estamos vendo, aqui, em Bourdieu e os dispositivos constitucionais de 1988, que, como perceberemos a seguir, possuem atribuições de legislar e atuar nas diferentes etapas da educação formal e são habilitados por meio de eleições periódicas por escolha da maioria votante da sociedade. Tais agentes sociais (entes federativos) possuem, portanto, tendo em vista ocuparem posições no campo educação e do campo político, capital cultural e capital simbólico (que é também tipo um de capital político), elementos que trataremos abaixo.

As "estratégias de subversão", esclarece Bourdieu (1983a:90), em busca de externar o descontentamento dos pretendentes no campo social, levam o polo antagônico dos dominantes a sair da "zona de conforto": em razão dos questionamentos críticos e atividades levadas a cabo pelos dominados – sobretudo nos momentos de crise – notamos a formação de um conjunto heterodoxo que procura deslegitimar os dominantes, que faz com que estes valendo-se das suas posições privilegiadas apliquem medidas com vistas à preservação da condição de autoridade maior no campo social. Como podemos notar esse movimento de conservação por parte dos dominantes no campo social? Ortiz (1983) auxilia-nos na resposta:

> Os agentes que se situam junto à ortodoxia devem, para conservar sua posição, secretar uma série de instituições e de mecanismos que assegurem seu estatuto de dominação. Por exemplo, no momento de novos lançamentos no interior do campo, celebram-se certos rituais junto a essas instituições (universidades, grandes galerias artísticas, casas de moda) que tendem a 'canonizar' ou refutar o produto lançado no mercado – um livro científico, um quadro, uma nova moda. Pode-se, desta forma, instituir um processo de legitimação dos bens simbólicos, assim como estabelecer um sistema de filtragem que determine aqueles que devem ou ascender na hierarquia cultural. Os que se encontram no polo dominado procuram manifestar seu inconformismo através de 'subversão', o que implica um confronto permanente com a ortodoxia.(ORTIZ, 1983:22-23)

Bourdieu (1983:138) alerta-nos que o campo possibilita as estratégias a serem mobilizadas pelos agentes sociais em disputa, obviamente considerando-se alguns elementos como a trajetória do agente, bem como a posição ocupada por ele no campo social. De mais a

mais, o pensador francês narra que, na hipótese dos mais jovens, optarem em adotar "estratégias de sucessão" terão acesso de modo mais seguro aos lucros possíveis no campo social no qual atuam, tendo, decorrido alguns anos e cumprindo as atividades nos limites definidos e autorizados legitimamente, de modo a chegar, pois, na "carreira previsível"; já se novatos optarem por "estratégias de subversão" até poderão conquistar os lucros ofertados naquele campo, outrosssim, a um custo maior já que se arriscarão mais, mobilizando esforços adicionais ao se valerem de meios que questionam a ordem estabelecida do campo social e por conseguinte daqueles que possuem a autoridade legítima daquele campo social.

Quais são as condições sociais para o planejamento e utilização de estratégias subversão e de conservação? Tentemos exemplificar por meio do campo científico. É possível dizer que quanto maior dependência da ordem científica – e de outras igualmente - à dada ordem social e de agentes sociais que tenham internalizado em suas disposições sistemas de apreciação nas quais as transformações devem ser lentas e reformistas, existiria uma menor inclinação tendente a ações mais contestadoras, por conseguinte, com menores chances e cálculos para uso de estratégias de subversão. Em contraste com a descrição precedente (por conseguinte, maior autonomia do campo científico e um *habitus* subversivo) haveria tendencialmente maior mobilização de estratégias de subversão almejando alterar as correlações no campo científico (respeitando nosso exemplo, mas que poderia ser com qualquer outro campo), de sorte a possibilitar maiores lucros aos dominados.[19]

Para participarem do "jogo" em dado campo social, os pretendentes ("novatos", é outro termo que Bourdieu mobiliza bastante em seus escritos), precisam, vale mencionar, conquistar o denominado "direito de entrada", o qual, revela Bourdieu (1983a:91), expressa-se no entendimento dos parâmetros do campo social em questão (prática do campo social) e na afirmação do "valor do jogo" do campo. Diz Bourdieu (1983a:91), ainda, que para ingresso no campo social, mormente ao direito de entrada: o campo social procura, na seleção de novos agentes sociais, dar enfoque "aos índices de adesão" ao jogo e ao "investimento" que os pretendentes se dedicam e disponibilizam para participarem do campo social. Aquele agente social que ingressou, no campo social como que "por engano" é objeto de galhofas e diversão por parte daqueles agentes que possuem posições de destaque no campo social: é o que aconteceu, de acordo com Bourdieu (1983a:92) com o "douanier" Rosseau, no campo artístico francês, que avaliando estar num patamar mais qualificado tornou-se alvo de chacotas dos "grandes pintores" da época. Possivelmente, estabelecendo um paralelo com a nossa pesquisa, o Movimento Escola

[19] A Física, entre o final do século XIX e início do século, XX, era uma das áreas do saber que mais se destaca em caráter de independência e autonomia frente a outros domínios sociais. Bourdieu (1983:139), mobilizando um autor denominado Lewis Feuer, analisa o caso de Einstein quando jovem e seus colegas ao iniciarem suas carreiras acadêmicas. Ao que parece, ao se valerem da independência histórica obtida pelas lutas no ramo da Física, independência que ainda não existia em ouras áreas do campo cientifico, bem como pela combinação de disposições contestadoras por participar de um pequeno grupo rebelde politicamente, o jovem Einstein e seus colegas, no início do século XX, atuavam de modo subversivo para transformar e alterar a ordem científica quanto à ordem política da época, objetivando estabelecer novos paradigmas, acabando os privilégios usufruídos por alguns poucos cientistas, políticos e empresários. Para Bourdieu:
"Tudo leva a crer que a propensão às estratégias de conservação ou as estratégias de subversão é tanto mais dependente das disposições em relação à ordem estabelecida quanto maior for a dependência da ordem social dentro do qual ela está inserida. (BOURDIEU, 1983:139)."

Sem Partido é um destes agentes sociais que ingressaram num determinado campo (no nosso caso, o da educação) "por conveniência do momento", devido ao fortalecimento de setores conservadores, que está sendo ridicularizado por outros agentes sociais que possuem prestígio no campo da educação, devido ao fato de não possuir, a nosso juízo, o capital necessário para participar do "jogo" em relação às questões educacionais, considerando a nocividade das propostas que tal movimento defende.

Bourdieu (1983:143) considera o "direito de entrada" como uma espécie de "censura" que o campo social impõe aos novatos. Como podemos perceber e deduzir, o "direito de entrada" ganha diferentes condições dependendo do campo social. O "direito de entrada" variará, por exemplo, no grau de institucionalização do campo social, autonomia conquistada, etc. No Brasil, por exemplo, ao examinarmos o campo jurídico, constataremos que não basta ao pretendente ter sua formação concluída em alguma Universidade ou Faculdade de Direito para participar do campo jurídico: o "direito de entrada" do pretendente, no campo jurídico brasileiro, começa efetivamente quando o mesmo é aprovado nos exames que a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB)[20], um dos vários Conselhos de Classe que existem no país[21], faz em todo território nacional, visando a obtenção do registro, o qual oferta reconhecimento formal como profissional do Direito.

[20] É, mediante a aprovação nas provas OAB, que os advogados novatos poderão participar do "jogo jurídico", seja ficando em posições de menor prestígio como a simples atuação nas diferentes áreas do Direito, seja alçando-se ao polo dominante do campo jurídico com a aprovação em concursos públicos para carreiras de Estado que exigem formação e atuação mínima profissional na advocacia (como carreiras da Polícias Judiciárias na condição de delegados e delegadas; no Ministério Público da União como procuradores, procuradoras; nos Ministérios Públicos dos Estados como promotores, promotoras; nas magistraturas, etc.), em cargos na própria da OAB ou mesmo nos principais cargos de juízes das diferentes Cortes Supremas do país - talvez os locais mais almejados por agentes sociais do campo jurídico, bem como o topo máximo da ala dominante neste campo (Supremo Tribunal Federal, Supremo Tribunal de Justiça, Superior Tribunal Militar, Tribunal Superior do Trabalho, etc.). Neste último caso, para que o agente social no campo jurídico alcance um cargo de magistrado, nas Cortes Supremas, será preciso que, além de incorporação de disposição da formação jurídica, será necessário que o mesmo faça aliados no próprio campo jurídico e, sobretudo, que tal capital social se estenda e se firma junto aos detentores da decisão final no campo político: políticos integrantes do Executivo Federal e do Legislativo Federal (quanto a este Poder, referimo-nos mais precisamente do Senado Federal a quem compete a aprovação de juízes e juízas para as Cortes Supremas, após indicado do Executivo Federal).

[21] Deparar-nos-emos, no Brasil, com os variados Conselhos de Classe, órgãos criados no país ao longo do século XX, mais precisamente depois da década 1930. São instituições que, legalmente, fazem parte da chamada Administração Pública indireta. Como podemos verificar, muitos deles estabelecem as regras para estabelecer o "direito de entrada" em um campo social específico. Como exemplo de Conselhos de Classe, podemos destacar: Conselho Federal de Medicina, Conselho Federal de Enfermagem, Conselho de Arquitetura e Urbanismo, Conselho Federal de Contabilidade, Conselho Federal de Psicologia, etc. Os Conselhos de Classe possuem, entre várias, atribuições delegadas por meio de aprovação de atos legislativos em nível federal, deliberar acerca dos requisitos para o exercício da carreira, da apreciação e julgamentos das condutas ético-profissionais, dar a permissão oficial para atuação profissional, controlar a taxa de ingressos de novatos à área que está sob a alçada daquela entidade que profissional Apesar da importância dos Conselhos para o desenvolvimento para o aprimoramento de dada atividade profissional, é preciso apontar que alguns são objeto de muitas críticas relevantes, como a alta proteção aos seus membros que cometem erros que prejudicam a sociedade em geral, mantendo os privilégios como a "manutenção de um mercado cativo". A título exemplificativo, tal postura pode ser vista recentemente em relação aos Conselhos estaduais e federal de Medicina que foram contrários ao "Mais Médicos", uma importante política pública desenvolvida pelo Governo Federal sob Administração da petista de Dilma Rousseff, que entre outros pontos, beneficiou os mais pobres levando médicos às mais diversas regiões desassistidas de diversos equipamentos públicos, programa que contou com a presença de milhares de profissionais da medicina, muitos dos quais procedentes de outros países, especialmente de Cuba. Apesar dos editais do programa preverem e contratarem médicos brasileiras, houve forte resistência de profissionais brasileiros em aderirem ao programa. As justificativas dadas pelos profissionais da medicina do Brasil resumiam-se aos seguintes argumentos: i-) de que a formação dos médicos e médicas de outros países não se estavam de acordo com as regras nacionais; ii-) de que precisavam estar aprovados em provas do Conselhos Médicos; iii-) de que eram necessários fortes investimentos financeiros na saúde pública que permitiriam, entre outras situações, valorizar em termos de remuneração os profissionais da saúde pública, entre os quais, médicos. Em que pesem os argumentos dos profissionais médicos e dos seus Conselhos, notadamente, o item iii, presenciamos cenas lamentáveis como práticas racistas na recepção de e médicos cubanos em aeroportos por parte de alguns médicos brasileiros, que contou o apoio explícito e implícitos do Conselhos de Medicina. Ou seja, uma importante política pública de saúde pública que beneficiava brasileiros foi alvo de resistência e desrespeito por parte das entidades médicas e seus integrantes, de modo que os "interesses corporativistas" e de preconceito de classe – já que a maioria dos médicos, ainda hoje, são oriundos das classes médias, situação que pode ser alterada nas próximas décadas em razão das cotas raciais e social nas Universidades públicas que podem dar mais representatividade social à formação médica no país – para os com mais pobres foram priorizados em detrimento da política pública.

Um campo social possui uma formatação que congrega ao mesmo tempo i-) uma estrutura que comporta um legado na sua forma objetiva através do qual se verifica a institucionalização do campo social, bem como ii-) um aspecto que promova nos agentes sociais comportamentos, conhecimentos e condutas específicos, etc., processo que ocorre e se manifesta na introjeção de regras, valores, saberes, etc. que habilitem o citado agente social a participar da competição naquele campo social. Para que o campo social possa permanecer e manter suas atividades, ter sua produção e suas diversas obras à disposição ao conjunto da sociedade - cujo acesso será diferenciado, segundo posições na estrutura social como propõe Bourdieu - , ele formulará e criará instituições que promovam a fabricação, movimentação, celebração de feitos e divulgação dos resultados dos aspectos que ensejam as singularidades correspondentes àquele campo social. Vemos tal empenho do campo social, mais precisamente dos dominantes que detêm o poder de tomada decisão legítima, em relação à circunstância de sua produção e reprodução, na citação abaixo feita por Pierre Bourdieu correspondendo ao exame que ele faz acerca de como o campo científico para manter-se ativo socialmente:

> Essa ordem não se reduz, conforme comumente se pensa, à *ciência oficial* (destaque do autor), conjunto de recursos científicos herdados do passado que existem no *estado objetivado* (destaque do autor) sob a forma de instrumentos, obras, instituições etc., e no *estado incorporado* (destaque do autor) sob forma de hábitos científicos, sistemas de esquemas gerados de percepção, apreciação e de ação, que são o produto de uma forma específica de ação pedagógica e que tornam possível a escolha de objetos, a solução de problemas e avaliação das soluções. Essa ordem engloba também o conjunto das instituições encarregadas de assegurar a produção e a circulação dos bens científicos ao mesmo tempo que a reprodução e a circulação dos produtores (ou reprodutores) e a consumidores desses bens, isto é, essencialmente o sistema de ensino, único capaz de assegurar à ciência oficial a permanência e a consagração, inculcando sistematicamente *habitus* científicos ao conjunto dos destinatários legítimos da ação pedagógica, em particular a todos os novatos do campo da produção propriamente dito. Além das instâncias especificamente encarregadas da consagração (academias, prêmios etc.), ele compreende ainda as revistas científicas que, pela seleção que operam em função de critérios dominantes consagram produções conformes aos princípios da ciência oficial, oferecendo, assim, continuamente, o exemplo do que merece o nome de ciências, e exercendo uma censura de fato sobre as produções heréticas, seja rejeitando-as expressamente ou desencorajando simplesmente a intenção de publicar pela definição do publicável que elas propõem. (BOURDIEU, 1983:137-138)

No campo educacional, existem também instituições promotoras de produção, reprodução e celebração dos feitos educacionais para aos agentes sociais que adquirem um *habitus específico* para participar das "competições" e "luta" do mencionando campo. São Revistas Científicas, Prêmios institucionais, Olimpíadas de Matemática, Olimpíadas de Língua Portuguesa, etc. que são realizadas, em geral, por agentes sociais por agentes do polo dominante do campo da educação que procuram, de certo modo manter, a existência e funcionamento do mencionado campo. Citemos um exemplo: uma das premiações institucionais de reconhecimento internacional, à qual possui efeito consagrador ao seu premiado, no campo educacional, é o Global Teacher Prize, honraria tida e considerada como o "Nobel da Educação", ocorrido anualmente, cujo laureado tem reconhecida sua atividade pedagógica com impactos importantes na aprendizagem dos educandos e na comunidade onde está inserida sua unidade escolar. O vencedor recebe um prêmio de meio milhão dólares, além de ter divulgado mundialmente, seu importante trabalho. Em 2019, o vencedor foi o professor Peter Tabichi, do Quênia. A professora Débora Garofalo, estudante do Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem da PUC-SP foi uma das finalistas do Global Teacher Prize, em 2019, pelo

seu projeto “Robótica com sucata desenvolvendo à sustentabilidade”, desenvolvido com alunos do Ensino Fundamental numa escola na zona sul de São Paulo.[22]

Em algumas situações, a formatação institucional descrita acima, a introdução de certos mecanismos e dispositivos ao campo social são, a rigor, desfechos de uma "revolução inaugural", como diz Bourdieu (1983:141). Dito de outro modo, para obter sua autonomia perante outros universos da vida social, um campo social teve, em dado momento histórico, que reivindicar e promover uma luta intensa contra outros domínios da vida social. Tentando descrever um processo de conquista de autonomia de dado campo social de forma bem sumarizada[23]: um grupo social ou um agente social que já possuíra algum capital social já avançado resolve, valendo-se desta vantagem inicial - isto se comparado a outros agentes sociais subalternos que possuem mais baixo capital social - insurgem-se e promovem lutas que assumem formas mais ou menos intensas e com duração variada conquistam, e após a ocorrência de tal processo, conseguem à autonomia contra um determinado agente social que hegemonizava atividades ou assuntos na época considerada.[24]

Não se trata, ademais, de dizer que não ocorram transformações do campo social, posteriormente à ocorrência da chamada "revolução inaugural". As transformações por que passam o campo social são e acontecem dentro de alguns marcos. Sob esta perspectiva, as heresias que constituem as estratégias de subversão operam numa perspectiva de respeito aos parâmetros pelo próprio campo social, não estabelecendo, com efeito, nenhum movimento ou atividade que efetue a modificação dos fundamentos do campo social. Ocorrem, segundo Bourdieu (1983a:91) de maneira contínua "revoluções parciais" nos campos sociais[25]. Ortiz (1983:23) argumenta, na sua apreciação do trabalho de Bourdieu, que as heresias realizadas no campo social teriam um papel de "fundar uma nova 'crença'".

As "revoluções totais" não acontecem nos campos sociais, eventos que levariam a cabo o fim das contendas do campo social e ao próprio campo, posto que na medida que os agentes sociais se dedicam em formação específica, realizam investimentos em várias dimensões, etc. e

---

[22] Para maiores informações, acessar: https://j.pucsp.br/noticia/mestranda-da-puc-sp-chega-final-em-premio-internacional-de-educacao?fbclid=IwAR2mpBvX-VxqlMfK6wL3SP7WHrQo1StjbPa6Eb_Gs2gJ5dtdAbWZyMpSTE_I

[23] O campo científico é um exemplo no qual houve esse processo paradigmático como descreve Bourdieu (1983:142): iniciado por Copérnico no século XVI na área de Astronomia, no acontecimento que chamamos hoje de "Revolução Científica" e perdurou até meados do século XVII, o campo científico passou a ter um condição autônoma após efetuar suas reivindicações e batalhas ante os Poderes Político e Religioso daquele período, instâncias que ditavam e efetuam a organização da vida social na Europa daquele momento. Jogando luz à discussão que fazemos neste parágrafo, o sociólogo ensina-nos que: *“Não é por acaso que a revolução copernicana implica a reivindicação expressa de autonomia por um campo científico ainda 'imerso' no campo religioso e no campo da filosofia e, por seu intermédio, no campo da política. Esta reivindicação implica a afirmação do direito dos cientistas a decidir as questões científicas ('a matemática aos matemáticos') em nome da legitimidade específica que lhes confere sua competência” (BOURDIEU, 1983:142)*

[24] O fato de que tenhamos assumido, na elaboração deste parágrafo, uma descrição muita resumida sobre um eventual processo de conquista de autonomia de dado campo social, não implica que encaremos tal processo sob o signo simplista. Ao contrário. Tentamos, expor, com o parágrafo, como se dá um processo de conquista de um dado campo social de forma didática e resumida, mas não se pode deixar de destacar que se trata de um acontecimento complexo como qualquer outro movimento sociopolítico em que são necessárias articulações com grupos sociais (especialmente aqueles com quem há afinidades políticas semelhantes e convergência nos interesses, planejamento de estratégia), disposição dos indivíduos quanto à participação política (disposição advinda a partir de uma socialização política), força dos grupos que tem os maiores capitais, etc.

[25] Simultaneamente, vale destacar, Boudieu (1983a:91) menciona que, nos campos de produção cultural, que as estratégias de subversão requerem o regresso às obras de origem destes campos, uma vez que os movimentos heréticos entendem que as obras dos campos pertencentes a tais campos sofreram desvirtuamento, uma vulgarização, etc.

adquirem o "direito de entrada" e acesso aos lucros oferecidos naquele campo social, não estariam dispostos a colocar tudo a perder em atividades revolucionárias e que de algum modo desconsideraria toda dedicação e aquisição de capital que obtiveram ao aderir àquele campo social.

Bourdieu (1983a:91) orienta-nos que as etapas disputadas no campo social expressam, em verdade, a história dele. Exige-se dos novatos ciência acerca desta história que permeará as disputas. Além disso, não por acaso, lembra o autor francês, que uma das facetas de qualquer campo social é o surgimento de agentes sociais, no interior dele, cuja responsabilidade diz respeito às atividades de levantamento, organização e sistematização da memória do campo, visando à sua conservação. Não é qualquer agente social que desempenha citadas atividades: são aqueles que possuem uma legitimidade científica como historiadores, filólogos, etc., profissionais que incorporaram em sua disposição *habitus* específicos para a efetuar as atividades citadas, como igualmente, em fazer com que os produtos que são desenvolvidos e assumem formatações diversas a variar do campo social detenham - e mantenham - uma "crença" à qual, diz Bourdieu, está relacionada à história do campo social. Deste modo, pode-se perceber, agora, de modo mais inteligível, acompanhando o raciocínio de Pierre Bourdieu (1983a: 92-93), que o campo social adquiriu uma tal complexidade para com o conjunto da sociedade, que os mencionados agentes sociais tornam-se necessários para tornar claros e compreensíveis a todos os diferentes significados das obras e objetos, na medida que possuem uma legitimidade advinda do campo social em relação a tais produtos. A história do campo social reverbera, segundo Bourdieu (1983a: 92), tanto na trajetória dos agentes sociais que dele participam quanto no produto que ali é realizado.

Para Bourdieu (1983a:92) as questões tratadas por um campo social possuem legitimidade, pois elas estão incorporadas à perspectiva e à história daquele campo. De acordo com o sociólogo francês:

> Um problema filosófico (ou científico, etc.) legítimo, é um problema que os filósofos (ou os cientistas) reconhecem (no duplo sentido) como tal (porque ele é inscrito na lógica do campo e em suas disposições historicamente constituídas para e pelo fato de pertencer ao campo) e que, devido ao reconhecimento de sua autoridade específica, têm todas as chances de ser amplamente reconhecido como legítimo (BOURDIEU, 1983:92)

Para Bourdieu (1983a:93) a busca para aumentar os lucros específicos, no campo social, mediante o uso de estratégias adotadas não é uma atividade consciente, mas antes uma relação que ocorre inconscientemente entre o campo social e o *habitus* específico incorporado para atuar naquele campo social. Pelo que podemos notar, a formulação de estratégias visando conquistar posições com maior visibilidade e destaque, no campo social, não se dá, na lógica teórica bourdieusiana, em função de uma noção consciente por parte dos agentes sociais. A rigor, as atividades desenvolvidas por agentes sociais são ações condicionadas objetivamente, engendradas naquele universo social. Nas palavras de Bourdieu:

> Quando basta deixar o *habitus* funcionar para obedecer à necessidade imanente do campo, e satisfazer às exigências inscritas (o que tem em todo campo constitui a própria definição da excelência), sem que as pessoas tenham absoluta consciência de estarem se sacrificando por um dever e menos ainda o de procurarem a maximização do lucro (específico). Eles têm assim, o lucro suplementar de se verem e serem vistos como perfeitamente desinteressados. (BOURDIEU. 1983a:94)

Em Bourdieu, de acordo com Ortiz (1983:24), o consenso entre os agentes sociais e instituições é possível tendo em vista desconhecerem os conflitos existentes na vida social, ocasionados pelos interesses divergentes de grupos e classes sociais. O desconhecimento da existência dos conflitos ocorreria por conta de que haveria uma espécie de "crença coletiva" que mantém escondidos os interesses e produz diferentes legitimidades no conjunto da sociedade (incluindo os diferentes campos sociais), beneficiando as classes dominantes e grupos que possuem total ou parcialmente o monopólio em áreas específicas.

Acerca da noção de campo social, faz-se necessário uma recomendação de Pierre Bourdieu para que possamos compreender o seu devido funcionamento. Pierre Bourdieu (2015:184) menciona que precisamos referenciar dado campo social e seus agentes sociais com a estratificação social existente em dada coletividade. Teríamos, assim, condições de verificar não apenas os conflitos e estratégias internas inerentes a dado campo social, mas também outras relações externas. Por exemplo, vejamos o caso do campo artístico (local que produz e faz circular variados bens simbólicos), mais precisamente em relação aos teatros: ao estudar os tipos de teatro na França, o perfil das clientelas e a frequência destas, relata Ortiz (1983:25), o sociólogo francês revela que os teatros ditos "burgueses" tinham como clientes integrantes que pertenciam à "fração dominante da classe dominante", isto é, nestes teatros havia uma maior frequência de grandes empresários, servidores públicos da cúpulas de Poderes Públicos, etc.; já os teatros ditos "intelectuais" mobilizava, entre suas clientelas, uma maioria formada por integrantes de "uma fração dominada da classe dominante", isto é, de professores universitários, gerentes de grandes empresas, etc.

Ao relacionarmos o campo social à estrutura social, verificaremos, ainda, valendo-nos de Ortiz (1983-25), que as pesquisas de Pierre Bourdieu evidenciaram que as conexões conflituosas e assimétricas quanto ao poder distribuído entre ortodoxos e dominados além de uma conjuntura interna, evidenciaram, igualmente que os campos sociais podem reproduzir relações externas de poder. Complementarmente, ao relacionar o campo social e as classes sociais, podemos ter uma noção um pouco mais nítida sobre os produtos consumidos, o estilo de vida, os gostos, etc. dos diferentes estratos sociais no espaço social. O tipo de escola e universidades frequentadas; os cursos feitos nessas escolas e universidades; o consumo de determinado tipo de revista, jornais lidos; a frequência e o tipo de evento considerado artístico ou cultural; o tipo de alimentação e os locais onde são feitas refeições; formas e tipos de ocupação na estrutura estatal ou em alguma área do setor privado; enfim, são atividades que demonstrariam um conjunto de tendências de consumo, gostos, inserções profissionais, formação escolar e universitária e estilos dos grupos ou classes sociais, revelando, ademais, a reprodução das hierarquias sociais e de poder que se encontram objetivadas na sociedade, bem como o grau e intensidade do volume de determinados capitais dos diferentes agentes e grupos sociais. [26]

[26] Outro exemplo se dá no ingresso às escolas de maior prestígio. Ao examinar o acesso às chamadas Grandes Escolas científicas francesas, instituições que estão entre as mais prestigiadas na França, Bourdieu e M.Saint-Mart (1971) verificaram que o ingressos a elas erra restrito às altas camadas da sociedade francesa.

> Existe, por conseguinte, uma homologia entre a distribuição dos produtos sociais colocados no mercado dos bens simbólicos e as posições sociais que efetivamente ocupam os consumidores (ORTIZ, 1983:25)

Os resultados das disputas do campo social podem ser benéficos ao conjunto da coletividade. Por exemplo, as disputas do campo científico, por meio do arbítrio social comum a todos campos sociais, oferecem troféus àqueles que exercem o domínio sobre ele, mas não se limita apenas a tal atributo: como mostra Bourdieu (1983:141), as disputas podem resultar em benefício para o próprio desenvolvimento das Ciências, fato que direta ou indiretamente pode trazer melhorias para todos em termos de qualidade de vida pelo acesso a medicamentos, conhecimento novas tecnologias, etc.

Outrossim, vale a ponderação que alguns campos sociais, a despeito da legitimidade obtida, estão a mercê dos interesses econômicos das diferentes frações das classes dominantes, às quais procuram adequar os produtos científicos aos seus interesses particulares.[27] Relata Pierre Bourdieu acerca deste cuidado que devemos ter ao investigar os campos sociais:

> As estratégias de falsa ruptura exprimem a verdade objetiva de campos que só dispõem de uma *falsa autonomia* (destaque do autor): com efeito, enquanto a classe dominante concede às ciências da natureza uma autonomia que se mede pelo seu grau de interesse nas aplicações das técnicas científicas na economia, ela nada a esperar das ciências sociais, a não ser, no melhor dos casos, uma contribuição particularmente preciosa para a legitimação da ordem estabelecida e um reforço do arsenal dos instrumentos simbólicos de dominação" (BOURDIEU, 1983:147)

Pierre Bourdieu (1983a: 106-107) procura diferenciar um aparelho – conceito cunhado pelo filósofo marxista Louis Althusser – de um campo social. Para o sociólogo francês, em circunstâncias específicas, os campos sociais podem ser tornar aparelhos. Esta condição é atendida quando os dominantes inviabilizam por completo a dialética de dado domínio social – e a luta concorrencial entre dominantes e dominados, em espaço guiado por regras próprias que caracterizam o campo social - fazendo com que os dominados tenham eliminadas suas condições de resistência e rebeldia, pondo um término à lógica funcional do campo social. Os dominados ficam à mercê apenas e exclusivamente na relação unilateral de domínio de agentes sociais e instituições sociais pertencentes ao *status quo*. É como se os agentes sociais deixassem de existir no conceito de aparelho. Bourdieu (1983a: 106-107) lembra que a história existe porque as pessoas se revoltam e que classifica o aparelho como algo "patológico"[28].

O espaço social, na teoria bourdieusiana, define-se como uma região aberta e multidimensional que congrega vários campos sociais que conseguem manter certo grau de autonomia com as disputas entre dominantes e dominados; este "certo grau de autonomia" foi utilizado intencionalmente, uma vez que, em Bourdieu, os campos sociais nos espaços sociais constituem-se em universos sociais cujas dinâmicas e possíveis mudanças acontecem de modo mais ou menos intenso em razão de uma subordinação ao que ocorre ao campo de produção

[27] Apesar da correta percepção de Pierre Bourdieu, seu alerta não era novidade. A bem da verdade, vale enfatizar, Marx e Engels (2006), no histórico e clássico Manifesto do Partido Comunista, em pleno século XIX europeu período caracterizado - em linhas gerais pela indústria enquanto vetor mais importante da economia nos lucros auferidos dos empresários capitalistas através da exploração da mais-valia da força de trabalho e pelas muitas lutas operárias para atenuar os efeitos deletérios das contradições do capitalismo (verificados, especialmente, na produção, como a aplicação de jornadas extenuantes de trabalho – mais de 16 horas – para trabalhadores – incluindo crianças; condições insalubres; baixos salários; adoecimentos laborais, etc.), já haviam percebido com seu acurado exame que os burgueses precisavam adequar e subordinar as instituições políticas, científicas e sociais aos seus interesses, sem o quê o mundo burguês entraria em colapso.

[28] Aqui fica claro que as críticas que Bourdieu faz ao conceito de aparelho remetem às mesmas que o autor francês à forma objetivista.

econômica (BOURDIEU, 2016: 157)[29]. Com o espaço social, Bourdieu que mostrar *"que os indivíduos ocupariam posições diferenciadas e mais ou menos privilegiadas na estrutura social em função do volume e da natureza dos seus recursos. Alguns teriam muito capital econômico e pouco capital cultural, outros pouco econômico e muito cultural, alguns teriam pouco dos dois e, finalmente, alguns teriam muito dos dois."* (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, 2017:43).

Expostas tais considerações, vale frisar que, para Pierre Bourdieu (2016:156) existe uma homologia de posições entre os diferentes campos sociais que compõem o espaço social. Por ocasião destas homologias de posições, pode-se haver uma ruptura da continuidade do movimento de reprodução simbólica: de acordo com Pierre Bourdieu (2016:157), é possível que sejam construídas alianças entre os agentes sociais que possuem posições similares em campos sociais distintos visando o término dos ciclos que mantém as estruturas de reprodução das diferentes desigualdades no espaço social. Um caso que pode ser lembrando é a aliança estabelecida entre intelectuais de esquerda e trabalhadores, situação na qual os primeiros contribuem para que os segundos tenham acesso a conhecimentos necessários para que possam questionar e criar formas para ação coletiva de maneira a erradicar os mecanismos que sustentam a legitimidade de dominação e opressão dos diferentes grupos hegemônicos dos variados campos sociais – um exemplo desta aliança foi vista, no Brasil, na constituição do PT na década de 1980. Mais claramente, Bourdieu diz que:

> A homologia de posição entre os intelectuais e os operários da indústria – os primeiros ocupam no seio do campo do poder, isto é, em relação aos patrões da indústria e do comércio, posições que são homólogas das que são ocupadas pelos operários da indústria no seu espaço social tomado o seu conjunto – está na origem de uma aliança ambígua, na qual os produtores culturais, dominados entre os dominantes, oferecem aos dominados, mediante uma espécie de desvio do capital cultural acumulado, os meios de constituírem objectivamente a sua visão do mundo e a representação dos seus interesses numa teoria explícita e em outros instrumentos de representação institucionalizados – organizações sindicais, partidos, tecnologias sociais de mobilização e de manifestação" (BOURDIEU, 2016: 157-158)

Quanto aos capitais na perspectiva bourdieusiana, façamos breves considerações. É preciso, desde logo, salientar que o sociólogo francês inova ao tratar capital em sentido que transcende a noção que se resume a elementos econômicos. Além do capital econômico, consagrado sobretudo nas análises de Marx, Bourdieu, ao longo das suas diversas obras, aborda e trata do capital social, capital cultural e do capital simbólico. Os diferentes capitais podem ser notados em formas objetivadas e incorporadas. É preciso complementar que, em sociedades capitalistas (mesmos as atuais, com a preponderância do capital financeiro na economia mundial), a distribuição das diferentes espécies de capitais acontece de modo desigual entre as diversas classes e frações de classe.

Como já vimos, um determinado volume de capital de dada espécie pode oferecer ao seu detentor, num campo social, poder e acesso aos recursos acumulados devidos às lutas passadas

[29] De acordo com Pierre Bourdieu, o modelo de análise sociológica, a partir do espaço social, é um rompimento com a tradição feita por alguns estudiosos do pensamento marxista, segundo à qual a estrutura social limitava-se à posição social dos atores sociais à esfera de relações de produção econômica, melhor dizendo, em que a posição social dos agentes sociais devia-se exclusivamente ao antagonismo dualista entre aqueles que detinham a posse dos meios de produção e os que vendem à sua força de trabalho aos primeiros. Esta teoria marxista, em que pese sua importância para o condicionamento de campos sociais e nos comportamentos de agentes sociais, tem, na leitura de Pierre Bourdieu, algumas limitações como captar as posições e relações dos agentes sociais em alguns campos sociais, como de produção e reprodução da cultura

naquele campo social (como propriedades materiais, rede de contatos a cargos privilegiados, etc.), possibilitando, por conseguinte, ganhos, lucros e condições de acesso de maior prestígio no espaço social.

Com relação ao capital econômico, um dos capitais mais importantes ao lado do capital cultural, percebe-se que o mesmo manifesta-se sob a espécie da posse de bens materiais (imóveis, terrenos, veículos, jatos, lanchas, etc.), dinheiro (papel moeda, virtual, etc., advindos da venda da força de trabalho, de aplicação nos chamados investimentos do mercado financeiro, cotas de sociedade em empresas, etc.), dos meios de produção, comércio e serviços. Fundamentalmente, o capital cultural diz respeito à formação familiar recebida pelo agente social desde a sua mais tenra idade, à qual consiste na inculcação das mais variadas formas de expressão artística (música, pintura, teatro, cinema, etc.) de forma adquirir um conhecimento necessário e mínimo para saber apreciá-la; na criação de hábito de leitura; na formatação e desenvolvimento para a realização de atividades abstratas e exercícios de escrita e leitura; entre outras atividades. Não por acaso, Bourdieu refere-se, em algumas das suas obras, que o processo de aquisição de capital cultural é uma *transmissão doméstica* que acontece, de modo muitas vezes, invisibilizado e inconsciente no seio familiar dos pais para com os filhos. A continuidade da formação do agente social, contraída no sistema educacional, também faz parte criação do capital cultural, recurso que, na ótica bourdieusiana, contribui no sucesso escolar dos alunos.[30]

O capital cultural foi criado visando criar um conceito que pudesse compreender os motivos que fazem com que as diferentes classes sociais tenham diferentes trajetórias e êxitos no ambiente escolar, até porque as classes mais favorecidas economicamente, nas estatísticas nacionais às quais Pierre Bourdieu e outros pesquisadores que realizavam estudos em parcerias com o sociólogo francês tiveram acesso, revelavam que os integrantes destas classes tinham maior sucesso no mercado escolar (panorama que, como veremos, ainda permanece, inclusive no Brasil). Com efeito, segundo Bourdieu, a mobilização e o uso do conceito de capital cultural ensejou o rompimento com a noção criada em meados da década de 1960 – noção cara à ortodoxia neoliberal – de capital humano, que, em síntese, procura demonstrar o peso do investimento educacional apenas sob a seara econômica em algum empreendimento capitalista e na economia do país, desconsiderando relevando aspectos sociais na formação dos agentes sociais das

[30] Em se tratando, ainda, do capital cultural é preciso dizer que Pierre Bourdieu define 03 tipos: capital cultural incorporado, capital cultural objetivado e o capital cultural institucionalizado. Em linhas gerais, o capital cultural incorporado é aquele que ocorre no corpo do agente social desde a sua tenra infância em razão da socialização familiar, fase na qual o agente social é submetido pelos pares (quanto maior o capital cultural da família, maior é a tendência dos seus filhos incorporarem o capital cultural, por exemplo, filhos de pais professores universitários de línguas tenderão a ter maior domínio na fala e escrita nas normas culta), há uma formação cultural diversificada, de maneira que o capital cultural incorporado torna-se um *habitus;* o capital cultural objetivado concerne aos elementos materiais do mundo cultural, como a posse e aquisição de acervo de livros, coleção de discos e quadros, etc. (por exemplo, o acervo deixado por pais aos seus filhos como herança), como afirma Bourdieu o que ocorre é que seus detentores têm a posse jurídica do acervo – o que pode resultar, também pelo potencial valor econômico dos objetos culturais aos quais determinado agente social possui, a garantia de um forte capital econômico a ele - além disso, pode resultar ao proprietário, ou melhor, ao possuidor do capital cultural objetivado um prestígio e fama pelo "talento" que passa ser valorizado e garantindo vários lucros e não custa lembrar, tal espécie de capital cultural está intimamente ligado àquele incorporado, uma vez que cria as condições para que o agente social tenha repertório exigido para apreciar e se destacar no âmbito das diferentes artes; o capital cultural institucionalizado refere-se, basicamente, à conquista do diploma pelo aproveitamento e aprovação em dado curso, conferindo ao seu detentor uma "competência cultural", nas palavras de Pierre Bourdieu, pela outorga do diploma, documento oficial garantido pela existência de lei dando às autoridades educacionais o poder de conferir legitimidade ao profissional que o possui, com efeito, existe uma estreita relação que pode resultar na convertibilidade do capital cultural institucionalizado em capital econômico expressado e em face da remuneração que o profissional terá em dada ocupação conquistada pelo investimento educacional que fora realizado (BOURDIEU, 2015:81-88).

diferentes classes sociais. A distribuição do capital cultural ocorre de modo desigual entre as diferentes classes sociais em sociedades capitalistas (fato que tende a piorar, em algumas sociedades, nas quais há preponderância do ramo financeiro, um dos setores mais influentes, entre as atividades econômicas, e que possui baixa ou nula regulamentação estatal, aspecto que pode contribuir com a concentração de várias espécies de capitais – especialmente o econômico - em poucos agentes sociais privilegiados em detrimento do conjunto da sociedade).

O capital social *"é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações (destaque do autor) mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo (destaque do autor), como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedade comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros e por ele mesmos), mas são também são unidos por ligações permanentes e úteis*" (BOURDIEU, 2015:75). Trata-se, por assim dizer, das relações sociais que o agente social estabelece possibilitando-o a conquistar posições de destaque e acesso a recursos (como empréstimos bancários mais favoráveis, ocupações privilegiadas e medianas no mercado de trabalho, aos escritórios e à carteira clientes de pais que foram profissionais liberais, etc.) em razão do potencial destas relações que se expressam nas amizades, ao pertencimento a clubes e associações de elite, de parentes com sobrenomes que possuem reputação prestigiosa, etc. Já o capital simbólico corresponde ao prestígio social do agente social. Concerne à respeitabilidade, reputação, fama etc. adquirida pelo agente social em razão das titulações e honrarias sociais e juridicamente sancionadas. (BOURDIEU, 2016:137). Na lógica do sociólogo francês, um exemplo de capital simbólico é capital político conquistado por dado agente social.

Como se pode notar, Pierre Bourdieu será um autor central no desenvolvimento desta pesquisa. Além dele, mobilizaremos alguns autores que possuem diversos trabalhos respeitados em que analisam a educação nacional, entre os quais Maria da Gloria Gohn, Florestan Fernandes Dermeval Saviani. etc. Acreditamos que para atender aos objetivos propostos, na construção da dissertação, precisaremos ter um olhar de caráter multidimensional nas variáveis envolvidas. Daí porque precisaremos ter acesso a um amplo e variado leque fontes de pesquisas e de teorias.

Para construir e analisar o "objetivo macro", faremos a leitura de pesquisas feitas (que já temos salvas) pelo Instituto Nacional de Pesquisa Aplicada (IPEA), como levantamentos que abordem o desempenho educacional, como o seu "Boletim de Políticas Sociais"; do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), dissertações e teses, dentre outros. Verificaremos, também, outros documentos que abordem e avaliam a execução de políticas públicas, das quais a educação: consultaremos os Relatório dos órgãos de controle externo, isto é, da Controladoria Geral da União (CGU) e do Tribunal de Contas da União (TCU).

1.2 Subsídios teóricos a partir de Pierre Bourdieu para a apreensão da atuação e percepção dos professores a partir do conceito de habitus – Situando os marcos para a compreensão do "objetivo complementar"

Ao longo de sua história, é recorrente, nas Ciências Sociais debates que giram em torno da relação que ocorre na dualidade: indivíduos e a sociedade. De forma resumida, pode-se perceber e situar alguns estudiosos entre: i-) aqueles que dão mais ênfase aos indivíduos e sua ação para incidir nos acontecimentos sociais e na sociedade em geral; ii-) aqueles que entendem que a sociedade é quem, de fato, influencia as nossas ações e decisões. Bourdieu procura estabelecer uma mediação entre esses dois polos tidos como antagônicos em algumas teorias das Ciências Sociais.

Nos trabalhos de Pierre Bourdieu, verificaremos que uma das principais preocupações epistemológicas, em relação às Ciências Sociais, é superar e dar conta de duas formas de produção de conhecimento: o chamado objetivismo e a fenomenologia (ou subjetivista). Pierre Bourdieu (1983:46-47) concebe que o mundo social pode ser examinado a partir de três vertentes teóricas: fenomenológica, objetivista e praxiológica. Explorando cada uma das categorias para chegar ao conhecimento do mundo social, a partir de Pierre Bourdieu (1983), temos que a vertente fenomenológica corresponde às primeiras experiências dos agentes sociais do mundo social, ou seja, é a familiaridade que estabelecemos no âmbito de alguma intimidade, de maneira que apreenderíamos as questões pertencentes ao mundo social como que naturais e evidentes, isto é, trata-se da leitura que o agente a partir da sua vivência cotidiana.

Pierre Bourdieu, entretanto, alerta que o conhecimento teórico proporcionado pela corrente fenomenológica ao tornar o mundo social como "naturais e evidentes" não possibilita pensar mais profundamente e, também, exclui de sua análise as formas de objetivas para captar as condições de entendimento do universo social. O exame das nossas interações e práticas sociais aconteceriam, pois, sem haver o questionamento das condições e relações objetivas, ou seja, para Pierre Bourdieu além do aspecto limitado desta vertente teórica, limitada por não chegar ao estudo das condições sociais que condicionariam nossos gestos, percepções, fala, etc. ela daria exacerbada autonomia aos indivíduos na condução de suas ações práticas, na escolha de representações e na forma de interagir com outros. Para Pierre Bourdieu, a concepção fenomenológica criaria uma espécie de "enganação" sobre o conhecimento do mundo social, já que destitui da análise as estruturas objetivas priorizando o conhecimento do mundo social levando em conta apenas os agentes sociais, gozando de plena consciência e convicção do que fazem e pensam[31].

[31] As correntes subjetivistas, para Bourdieu (1983: 75), atribuem que características das práticas humanas derivariam da situação em concreto, que as relações pessoais entre os agentes sociais ocorreriam na máxima "indivíduo - indivíduo". Entre as ditas correntes subjetivistas, estariam, como vimos, o Interacionismo Simbólico e a Etnometodologia. Estas disciplinas diminuiriam as condições e posições sociais dos indivíduos em termos estruturais a uma dada conjuntura circunstancial por meio da qual são realizadas interações entre grupos reduzidos, em que prevaleceriam explicações sobre às práticas tendo por referência aspectos controlados destes experimentos científicos limitados, sendo que uma das explicações adviria, por exemplo, da posição momentânea ocupada pelos agentes no decorrer de tais experimentos, como aponta Bourdieu.

A chamada vertente objetivista parte de relações objetivamente construídas (como a Língua, a Economia, a Política, a Religião etc.) que transcenderiam a consciência e vontade individuais. A forma de conhecimento objetivista estabeleceria, segundo Pierre Bourdieu, uma ruptura com esse conhecimento primeiro que é obtido pela experiência primeira dos agentes sociais detectado pela escola fenomenológica. As relações objetivas condicionariam as nossas condutas e representação das práticas. A despeito de perceber um avanço no modo de conhecimento objetivista em relação ao fenomenológico, saindo de um senso comum e afastando-nos também de algumas concepções tidas científicas ao ressaltarem a "escolha racional" dos indivíduos, ao mostrar que as condições objetivas afetam o nosso fazer e pensar, Pierre Bourdieu não deixa de apontar que o objetivismo ainda padeceria de algumas limitações para conhecer o mundo social, entre às quais, apresentar o indivíduo como ser descartável e que nossas práticas seriam "meras execuções", uma vez que aconteceriam por determinação das estruturas objetivas já concebidas, não demonstrando, portanto, como poderia ocorrer a articulação e as condições entre estrutura social e a conduta dos agente sociais.

Como exemplos do conhecimento objetivista, podemos lembrar das seguintes correntes de pensamento: Estruturalismo, Culturalismo e Marxismo. Desprezando o indivíduo, considerando-o descartável e dando ênfase às estruturas objetivas, o objetivismo não ofertaria uma teoria da prática, concebendo os nossos atos como execução de objetivos (pré) definidos, de maneira que não permitiria examinar as condições sobre como tais objetivos e regras são produzidos e reproduzidos (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, 2017:23). De forma mais lúcida, diz Pierre Bourdieu:

> O objetivismo constrói uma teoria prática (enquanto execução), mas somente como um subproduto negativo ou, se assim podemos dizer, como um resíduo, imediatamente posto de lado, da construção dos sistemas de relações objetivas. É assim que, querendo delimitar, no interior dos fatos de linguagem, o 'terreno da língua' e isolar 'um objeto bem definido', 'um objeto que possa ser estudado separadamente', 'de natureza homogênea', Saussure separa 'a parte física da comunicação', isto é, a palavra como objeto como objeto pré-construído, próprio a obstaculizar a construção da língua e depois isola no interior do 'circuito da palavra' o que ele denomina do 'lado executivo', quer dizer, a palavra enquanto objeto construído definido pela atualização de um certo sentido numa combinação particular de sons, que ele elimina, enfim, invocando que 'a execução nunca é feita pela massa', mas é 'sempre individual'. (BOURDIEU, 1983; 53-54)

No fito de estabelecer uma solução teórica que contemple uma devida mediação entre os agentes sociais e as estruturas objetivas, Pierre Bourdieu propõe uma terceira vertente teórica para conhecer o mundo social. Referimo-nos ao conhecimento denominado de praxiológico, terceira forma de análise do mundo social para Pierre Bourdieu. Este tipo de conhecimento do mundo:

> tem como objeto não somente o sistema de relações objetivas que o modo de conhecimento objetivista constrói, mas também as relações *dialéticas (destaque do autor)* entre essas estruturas e as *disposições (destaque do autor)* estruturadas nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las, isto é, o duplo processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade: este conhecimento supõe uma ruptura com o modo de conhecimento objetivista, quer dizer, um questionamento das condições de possibilidade e, por aí, dos limites do ponto de vista objetivo e objetivante que apreende as práticas de fora, enquanto fato acabado, em lugar de construir seu princípio gerador situando-se no próprio movimento de sua efetivação (BOURDIEU, 1983:47).

Na Sociologia, um "embate epistemológico" que podemos citar entre as perspectivas objetivistas e subjetivistas ocorre entre dois clássicos: Max Weber e Émile Durkheim. Lembrando, bem brevemente, que para o primeiro não existiria o "mundo objetivo" na vida social, a compreensão do social aconteceria a partir das ações individuais, sendo que compreenderíamos

o social, em termos de objetividade, a partir do sentido que o ator social informa na sua ação; em Durkheim, o pólo priorizado de análise é a partir da sociedade em que esta é tomada da "consciência coletiva", como um ente reificado, deve produzir um ator social "recalcado": a sociedade, transcende o indivíduo, tornaria este ajustado, de forma coercitiva, às regras sociais, de maneira a reproduzir determinada estrutura social (ORTIZ, 1983:10)

O princípio que faria esta mediação entre os agentes sociais e a estrutura social é o *habitus*. Por meio do conhecimento praxiológico, Bordieu quer oferecer uma resposta epistemológica que supere a dicotomia entre o subjetivismo e objetivismo para apreensão do mundo social. As características específicas de um ambiente social definido estrutura e objetivamente que podem ser vistas *"apreendidas e empreendidas sob a forma de regularidades"* forma o que Bourdieu chamou de *habitus*, um dos seus conceitos mais importantes, o qual procura sintetizar e aperfeiçoar as contribuições dos pensamentos subjetivistas e objetivistas. Os *habitus* são:

> sistemas de *disposições* (destaque do autor) duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente 'reguladas' e 'regulares' sem ser o produto da obediência a regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e do domínio expresso as operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BOURDIEU, 1983: 61)

Em se tratando do termo "disposição", Bourdieu (1983: 60) explica-nos que seu uso é adequado para conceituar o *habitus* na medida em que palavra expressa as ideias a seguir: -i) é o resultado de uma "ação organizadora", concepção que remete à estrutura; ii-) "*é uma maneira de ser, um estado habitual"* e uma "*predisposição"* e *"tendência"*. Para Pierre Bourdieu, as práticas dos agentes sociais estão ajustadas às oportunidades objetivas em que as consequências já ocorridas em episódios pretéritos comandam as decisões do presente dos agentes sociais, sem que estes formulem planos, cálculos racionais, agindo, pois, de forma mais ou menos inconsciente. Bourdieu aponta que:

> Pelo fato de que as disposições duravelmente inculcadas pelas condições objetivas (que a ciência apreende através de regularidades estatísticas como probabilidades objetivamente ligadas a um grupo ou uma classe) engendram aspirações e práticas objetivamente compatíveis com as condições objetivas e, de uma certa maneira, pré-adaptadas às suas exigências objetivas, os acontecimentos mais improváveis se encontram excluídos, antes de qualquer exame, a título do *impensável* (destaque do autor), ou pelo preço de uma *dupla negação* (destaque do autor), ou que leva a fazer da necessidade virtude, isto é, a recusar o recusado e a amar o inevitável. (BOURDIEU, 1983: 63).

Na sociologia bourdieusiana, as nossas práticas referem-se a uma dialética entre uma situação específica e o *habitus*, concebido, também, como "*sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações"* (BOURDIEU, 1983: 65). É em razão desta dialética que podemos fazer as mais variadas atividades, por conta da transmissão de esquemas que nos oferecem as possibilidades para encarar e resolver as experiências problemáticas e conflituosas, aplicar correções a partir de um ponto de vista ou ter determinadas atitudes, enfim, lidar com situações que caracterizam o nosso dia-a-dia. Para compreender as nossas práticas, alerta-nos Pierre Bourdieu, faz-se necessário que estabeleçamos uma relação entre a "estrutura objetiva" que parametriza e engendra as condições sociais para definição do *habitus* e a "conjuntura" que é "particular" de dada "estrutura social" que não fora profundamente alterada.

Para Bourdieu, o *habitus* realiza em nós uma espécie de "segunda natureza" e é produto da história que incorpora as estruturas objetivas e possui um papel na definição nesta "segunda natureza", ao incorporar as estruturas objetivas.

Partindo das concepções praxiológicas de Bourdieu, temos o conhecimento de que as diferentes condições de existência tendem a criarem *habitus* equivalentes, contribuindo, pois, para que nos percebamos enquanto pertencentes a um mesmo grupo ou classe social, de forma compreensível notaríamos que dispomos das mesmas regularidades e objetividades no que concerne nossas práticas, percepções, etc. sobre o que fazemos e nos produtos que desenvolvemos. Com mais precisão, Bourdieu diz que:

> Pelo fato de que a identidade das condições de existência tende a produzir sistemas de disposições semelhantes (pelo menos parcialmente), a homogeneidade (relativa) dos *habitus* que delas resulta está no princípio harmonização objetiva das práticas e das obras, harmonização esta própria a lhes conferir a *regularidade (destaque do autor)* e a *objetividade (destaque do autor)* que definem sua 'racionalidade' específica e que as fazem ser vividas como *evidentes (destaque do autor)* ou *necessárias (destaque do autor)*, isto é, como imediatamente inteligíveis e previsíveis, por todos os agentes dotados do domínio prático do sistema de esquemas de ação e de interpretação objetivamente implicados na sua efetivação e por esses somente (quer dizer, por todos os membros do mesmo grupo ou da mesma classe, produtos de condições objetivas idênticas que estão destinadas a exercer simultaneamente um efeito de *universalização* e de *particularização - destaque do autor* – na medida em que elas só homogeneízam os membros de um grupo distinguindo-os de todos os outros)." (BOURDIEU, 1983: 66-67).

Entre outras, podemos inferir das considerações acima que, no interior de coletivos sociais, há certos domínios que correspondem à exigência de um *habitus específico* partilhado e entendidos pelos seus agentes sociais, este sistema de disposições que se dá na interação dialética entre tais agentes sociais e aquela estrutura social ora em referência, para que desenvolvam certas práticas e para que se realizem certas atividades. Para nós, visando realização dos objetivos desta pesquisa, interessa mostrar um *habitus* no meio profissional próprio, a saber, aquele concernente ao campo educacional brasileiro. Dito isso, é possível, neste momento, propor uma avaliação de que um certo *habitus professoral ou docente* diz respeito, em teoria, ao domínio, por parte do professor, em função da trajetória de vida e formativa, das mais variadas teorias pedagógicas construídas ao longo da história desta área do saber, das leis e normas que regem à educação nacional, em relação ao conteúdo de currículos das disciplinas – sobretudo àqueles professores e chamados especialistas (isto é o professor de geografia deve estar a par do conteúdo do que deve ser ministrado, em sua aula, sobre tal disciplina) – às possíveis e existentes formas metodológicas de interação aluno e professor para a condução das aulas, de variadas técnicas pedagógicas que facilite o ensino-aprendizagem, entre outros domínios. Para efeitos de aplicabilidade, neste trabalho, conceberemos um *habitus* para o exercício da cidadania por parte do professor, a propósito da sua percepção e avaliação em torno das diferentes políticas públicas concebidas para o campo educacional e que foram desenvolvidas m instâncias governamentais (polo dominante do campo educacional). É na "harmonização objetiva" dos *habitus*, diz Bourdieu (1983:68), que apreendemos que as mais diferentes práticas de classes são realizadas e estão alinhadas na *"ausência de qualquer interação direta"* e, assim sendo, sem qualquer *"concertação explícita"* regida por um maestro.

Nas relações sociais, cujas condições sociais são da mesma natureza e mais ou menos equivalentes, às quais possibilitam a harmonização objetivas do *habitus*, são esperadas "*condutas*

quase automáticas em termos de semelhança" entre os sujeitos daquela coletividade, posto que entre estes há o compartilhamento, muitas vezes, de valores, intenções e sentidos do mesmo conteúdo, implicitamente compartilhados e adquiridos. Trata-se, em algum sentido, aponta Bourdieu (1983:72) de um dos trabalhos preliminares do *habitus* na formação do agente social no sentido de sua *"transferência intencional para o outro".*

Como que um traço maleável e permanente da nossa "natureza", é através do *habitus* que nós, sujeitos, apresentamos nossa posição no âmbito da estrutura das relações objetivas "*a todo tempo e lugar",* como escreve Bourdieu (1983: 75). Ele demonstra a nossa "pessoa social", como diz Bourdieu, por conseguinte, com todas as disposições, às quais se expressam em marcas sociais que apontam as posições dos agentes na estrutura social. Esta posição social demonstra, entre outras coisas, o "local" no qual estamos socialmente: em posições de dominação, de dominados. De acordo com Bourdieu (1983:75), as diferentes formas de interação social são influenciadas pela estrutura objetiva das relações sociais, em que as posições e condições sociais dos agentes sociais, através do forjamento de *habitu*s de classe, contribuem para que grupos criem vínculos com sujeitos que possuam as mesmas disposições (como gostos, casamentos, amizades, etc.)

Para Bourdieu (1983:75), os esquemas de pensamento e disposições desenvolvidos pelo *habitus* são constituídos tendo por base a história. O *habitus* é, ao mesmo tempo, produtor e resultado de disposições (às quais desenvolvem em práticas coletivas e individuais) criadas pela história.

Segundo Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:46-47) as adequações das práticas à dada estrutura social, cuja mediação se dá pelo *habitus* não ocorre num patamar homogêneo. Analisemos através do exemplo a seguir. Em algumas situações, as condições objetivas são alteradas em dada formação social considerada por problemas decorrentes de uma crise econômica, provocando, entre as possíveis consequências, uma queda vertiginosa nos padrões de vida de classes então favorecidas econômica e socialmente (classes média alta, proprietários do meio produção, etc.), mas, mesmo ante tal conjuntura, certos indivíduos destas classes manteriam preferência para ter acesso a determinados bens ou objetos considerados sofisticados e caros, contrastando com as relações objetivas e econômicas ruins que tendem a diminuir consideravelmente os rendimentos financeiros destes agentes: esta inadequação entre estrutura social e disposições internas dos agentes sociais é denominada por Pierre Bourdieu de *histeresis*, à qual diz respeito a tendência do *habitus* permanecer mesmo com a alteração da estrutura social, termo que Bourdieu tomou por empréstimo da Física que, em suma, corresponde ao prolongamento de uma matéria, mesmo que as causas que o geraram tenham sido cessadas (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins, 2017:46-47).

Ao propor o conceito de *habitus*, Pierre Bourdieu contribui para restaurar o papel desempenhado pelo aspecto individual e sua interação com a realidade social, seja para dizer que não somos apenas mero reflexo mecânico determinado por um tipo de estrutura social, tampouco, desempenhamos, quase que exclusivamente por um voluntarismo individual, um papel de

influência na realidade social apenas por meio de interação com outros sujeitos ou que, por nós mesmos sem contato com obras exógenas, criaríamos representações ou consciência acerca de determinados assuntos do mundo social. Dito de outra maneira, temos a chance, com grande relevância teórica, de verificar que as nossas estruturas mais íntimas são condicionadas pelo social, em processo no qual o *habitu*s, adquirido por uma socialização específica, informaria, à luz da sociologia bourdieusiana, aspectos da realidade social em nós, no nosso corpo, a oferecer, pois, regularidades estatisticamente observáveis, nas nossas condutas e ações (como, por exemplos, os cálculos feitos em termos de probabilidade de acesso ao Ensino Superior, de ingresso às carreiras principais do Estado, nível salarial, nível de empregabilidade, etc.). Estas possuiriam inclinações a conquistar certos propósitos, sem que tal circunstância signifique uma subserviência "cega" ou consciente a um determinado conjunto de regras: agiríamos, algumas vezes de forma improvisada – vale lembrar – tendo por base a inculcação de certos processos o "sentido do jogo", por assim dizer, que orientaria nossos pensamentos, representações e práticas. O *habitus* contribuiria para nos possibilitar algum grau de previsibilidade, também, aos nossos comportamentos em dadas condições.

Pierre Bourdieu não foi primeiro pensador a utilizar o conceito de *habitus.* Trata-se, esclarece-nos o sociólogo francês (1983a:104-105), de um conceito que já possui um longo uso na história das ideias. Bourdieu revela que, na Idade Média, a escolástica aplicou o conceito de *habitus* para traduzir a noção de *hexis f*ormulada por Aristóteles na Antiguidade, sendo que já para os escolásticos *habitus* correspondia à aquisição de uma espécie de capital; nas Ciências Sociais, verificaremos a adoção da categoria por Émile Durkheim e seu sobrinho Marcel Mauss, o primeiro em seu "L´évolution pedagogigeen France" e o segundo no prestigiado "As técnicas do corpo".

Embora o conceito de *habitus* venha de uma longa tradição para explicar os comportamentos dos indivíduos, faltava-lhe um maior rigor e precisão em termos de descrição analítico-conceitual, tarefa que Pierre Bourdieu cumpriu com esmero. Da mesma forma como fez com o conceito de campo social, como vimos acima, Bourdieu não parte do nada, considera, pois, a contribuição de toda uma tradição do pensamento clássico para aprofundar o conceito de *habitus*. Em determinado sentido, alerta Bourdieu (1983a:105), a ideia que a noção de *habitus* transmite, pelo menos aparentemente, a noção de hábito, entretanto, difere-se desta em um ponto crucial: o *habitus* está relacionado à história do grupo e individual, é, portanto, aquilo que se adquiriu na forma de disposições duráveis inscritas no nosso interior, processo que, muitas vezes, não é notado, passando a ideia de que nossas posturas, nossas posições, enfim, são condições inatas; com relação ao hábito, o sociólogo francês aponta que, contrariamente ao que propõe para a definição de *habitus*, o hábito é um fenômeno que surge em função da repetitividade, como algo que ocorre mecanicamente, reproduz e não produz as práticas.

Em Bourdieu, o *habitus* não é apenas uma obra do condicionamento às condições objetivas no sentido de gerar um esquema de percepção e reprodução destas condições: o *habitus*

pode ser também transformador, ou melhor dizendo *"é uma máquina transformadora que faz com que nós 'reproduzamos' as condições sociais de nossa própria produção, mas de uma maneira relativamente imprevisível, de uma maneira tal que não se pode passar simplesmente e mecanicamente do conhecimento das condições de produção ao conhecimento dos produtos"* (BOURDIEU, 1983a:105). Dito de outro modo, o *habitus* pode, no cotidiano de nossas vivências, propor e levar a cabo soluções que não sejam apenas consequências das condições de objetivas de produção daquele *habitus*, ou seja, diante das mais variadas situações (e estas são "requisitos" para o exercício do *habitus*, segundo Bourdieu), fazemos ajustes às nossas práticas devido às *"necessidades de adaptação às situações novas e imprevistas",* seguindo as palavras do sociólogo francês, estas "invenções", "ajustes" podem implicar em modificações duradouras no *habitus*, todavia, ocorrem dentro de certos parâmetros, já que é o próprio *habitus* que realiza a operação de dizer qual a avaliação que devemos ter da situação que determina tal *habitus* (BOURDIEU, 1983a: 106)

Para se realizar com sucesso, o *habitus* necessita das condições objetivas adequadas para tal fim, pois, do contrário, ele ficará numa condição de frustração, podendo ser *"o lugar de forças explosivas (ressentimento) que podem esperar (ou melhor espreitar) a ocasião para se exercerem e que se exprimem no momento em que as condições objetivas (posição de poder do pequeno chefe) se apresentam"* (BOURDIEU, 1983a:106)

1.3 Questionário: elaboração e processo de aplicação - Situando os marcos para a compreensão do "objetivo complementar"

Para cumprir o objetivo da análise sobre a atuação docente, cujo *lócus* é a escola da rede pública estadual de São Paulo mobilizamos, especialmente, o conceito de *habitus* como um recurso teórico e chave analítica para a compreensão da atuação docente levando em conta elementos que possam ter atuado na sua socialização, para o exercício pedagógico-profissional e acompanhamento das políticas públicas (assunto tratado como "objetivo complementar", nesta pesquisa), realizamos uma pesquisa qualitativa: a forma de coleta de dados, para esta segunda perspectiva, foi aplicação de entrevistas semidirigidas. Na medida em que estamos querendo conhecer informações que tratam da sua trajetória de vida, sobre a percepção da realidade do professor da rede estadual em relação ao seu fazer laboral, entendemos que o melhor recurso que temos, ao qual cumpre rigorosamente os parâmetros científicos nas Ciências Humanas em geral, é a entrevista semidirigida de caráter qualitativo. Até porque a entrevista dirigida *"é o método mais utilizado para discernir o domínio que um informante tem sobre um campo específico de sua vida cotidiana"* (LÉTOURNEAU, 2011:223).

O questionário elaborado e que foi aplicado – anexado a este trabalho - possui 36 perguntas (algumas fechadas e outras – a maioria – abertas) divididas 3 três blocos, a saber, o "I – Perfil", "II-) Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional" e "III-) Acompanhamento de políticas públicas". De súbito, pode-se: i) inferir quais são os tipos de perguntas com base na divisão dos blocos; ii-) trata-se de um questionário longo. A divisão

por blocos e as modificações de algumas questões aconteceram por conta das indicações que tivemos em um pré-teste que fizemos com uma professora do Ensino Fundamental I (que corresponde ao 1º ao 5º ano, o chamado "PEB I" designação oficial de Professor da Educação Básica I; há o "PEB II" que é o Professor da Educação Básica II, que é docente do 5º ao 9º ano e o Professor de Ensino Médio) e um professor do Ensino Médio (1º ao 3º ano), que são amigos deste pesquisador. Ambos fazem parte de amostra de professores entrevistados.

Entre as modificações ocorridas no questionário: i-) incluímos a divisão por blocos para organizar os assuntos, já que originalmente não tivemos esse cuidado e o instrumento de coleta estava com perguntas que oram remetia a um assunto, ora a outro (esta foi sugestão da professora); ii-) inclusão de algumas perguntas como o tipo de jornada, pois há mais de uma modalidade que o docente tem no estado de São Paulo (sugestão dada pelo professor de Ensino Médio); iii-) como o professor no Ensino Fundamental, mais precisamente os que não são "professores especialistas" (seguindo as palavras da professora que fez a sugestão a seguir), não lecionam especificamente uma disciplina como estava originalmente na pergunta "sobre a disciplina que o professor e a professora lecionavam", incluímos uma alternativa às demais respostas para o caso do entrevistado não lecionar uma disciplina (nesta situação, o professor, no chamado período de escolha de turmas, a denominada "atribuição de aulas" para todos os docentes da rede pública estadual, processo que ocorre cerca de dois meses antes do início letivo, pode escolher turmas que serão formadas entre o 1º e o 5º ano); iv-) reduzimos o número de perguntas no instrumento de coleta, posto que algumas faziam parte de um mesmo conjunto temático: no questionário original, por exemplo, haviam três perguntas sobre se o professor conhecia as políticas públicas de emprego e trabalho para categoria e reduzimos todo conjunto à apenas uma.

No bloco II, após o pré-teste: i-)0 diminuímos o número de perguntas fechadas, já que, para nós, era importante que os professores relatassem experiências e opiniões sobre o cotidiano escolar e acerca de aspectos de sua vida, e, com muitas perguntas fechadas, da maneira como estava no formato original do questionário, esta intenção estava parcialmente prejudicada. Para termos uma orientação durante a realização do trabalho do campo, fizemos algumas observações, na maioria das perguntas, para tentar captar o que pedia cada pergunta em termos de objetivos específicos, acerca da atenção que deveríamos em termos da nossa postura e o sobre o tipo de resposta que os entrevistados poderiam ter (a respeito de exemplos de atividades e políticas públicas que poderiam ser citados ou não pelos entrevistados, entre outros pontos)

Aproveitando o período de férias que usufruímos em abril de 2018, tentamos entrevistar professores e professoras de escolas estaduais no bairro em que moramos[32] e nos vizinhos. Logo de início, portanto, não obtemos sucesso na tentativa de conseguir entrevistas. Após sugestões da

[32]A saber, fizemos contatos com a direção de duas escolas dos seguintes bairros: Jardim Imperador e Jardim IV Centenário, bairros da zona leste, localizados perto do bairro de São Mateus – é referência por ser o mais conhecido da região – explicando que estávamos fazendo uma pesquisa no Mestrado no Programa de Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), os propósitos do estudo, mas não conseguimos fazer nenhuma entrevista. Depois de contato inicial, retornamos às escolas, mas as direções informaram que nenhum docente se interessou.

professora Rosemary Segurado, orientadora deste aluno, mobilizamos a nossa rede de contatos e conseguimos fazer as primeiras entrevistas e a maior parte das entrevistas. Na verdade, como já declaramos, fizemos entrevistas exploratórias com uma amiga e um amigo deste aluno e, posteriormente, os entrevistamos. Como comprometemo-nos junto aos professores e às professoras entrevistados a manter o anonimato das entrevistas, optamos em identificá-los conforme a figura abaixo – que procura ilustrar esquematicamente como estabelecemos a rede de contatos para as entrevistas -, seguindo a ordem crescente em que as entrevistas foram acontecendo, que mostra a rede de contatos estabelecida para a realização do campo desta pesquisa.

Por recomendação da nossa orientadora, mobilizamos e utilizamos a técnica denominada "bola de neve", o que nos viabilizou os contatos para as entrevistas. A técnica "bola de neve" é um dos recursos utilizados em pesquisas em que a coleta de dados se dá por meio de entrevistas qualitativas e pode ser útil quando o pesquisador possui dificuldades no acesso à população que pretende estudar. Tal técnica é definida como uma amostra não probabilística, que se vale por mobilizar as chamadas cadeias de referência. A "bola de neve" é operacionalizada quando buscamos os denominados informantes-chaves (conhecidos como "sementes") – ou até mesmo mobilizamos documentos específicos –que nos auxiliam a identificar e localizar uma população que se enquadra nos critérios (como objetivos da pesquisa, perfil específico, etc.) definidos para a pesquisa dentro do universo geral da população (VINUTO, 2014:203)

Como se deram os contatos para o agendamento e posterior realização das entrevistas? Nas situações em que conhecíamos diretamente os entrevistados (algo que aconteceu em apenas duas entrevistas com a "Professora 6" e com o "Professor 7") fizemos contato direto com os mesmos (por telefone e contato pessoal). Na maior parte das situações, outrossim, mobilizamos "sementes" – amigos (que trabalham em escolas públicas ou são docentes), conhecidos deste aluno e professores e professoras que já haviam sido entrevistados - que possuem contatos com professores e professoras - os quais nos colocaram em contato com os mesmos (em alguns episódios, em três para sermos mais precisos, recebemos respostas negativas aos pedidos de entrevistas). Nesta segunda dinâmica, entramos em contato por Whatsapp, contato telefônico ou pessoalmente (indo às escolas nas quais os entrevistados lecionavam – expediente feito em dois casos: entrevistas com o "Professor 3" e a "Professora 9"). Fundamentalmente, esse contato prévio com os professores e professoras tiveram os seguintes propósitos: i-) fazer uma apresentação deste aluno (de onde é, onde estuda, etc.); ii-) propósitos gerais da pesquisa (mostrar a importância do professor e professora na coleta de dados, como seriam utilizados os resultados, etc.); iii-) convidar o professor e a professora em local e horário que melhor se adequavam às suas condições (como ficar à vontade para falar, não atrapalhar muito suas atividades profissionais e pessoais – esta flexibilidade é essencial, pois, além de considerar a ocorrência de que os informantes contribuiriam com a pesquisa, precisamos nos ater à circunstancia de que os professores e professoras possuem, em geral, uma rotina de trabalho que não se limita às

atividades da escola, há outras tarefas realizadas externamente realizadas pelos mesmos como: leitura de documentos, elaboração de aulas, correção de provas e exercícios, trabalhos burocráticos da escola – lançamentos de notas, por exemplo - , etc. além, é claro, de aspectos que dizem respeito à sua vida pessoal, e, para acrescentar, devemos ter ciência, em que pesem os avanços em matéria de direitos obtidos pela luta feminina ao longo das últimas décadas, vivemos, infelizmente, em uma sociedade machista, em que os afazeres domésticos ficam sob a responsabilidade das mulheres, não havendo, ainda, o devido compartilhamento das tarefas com os homens).

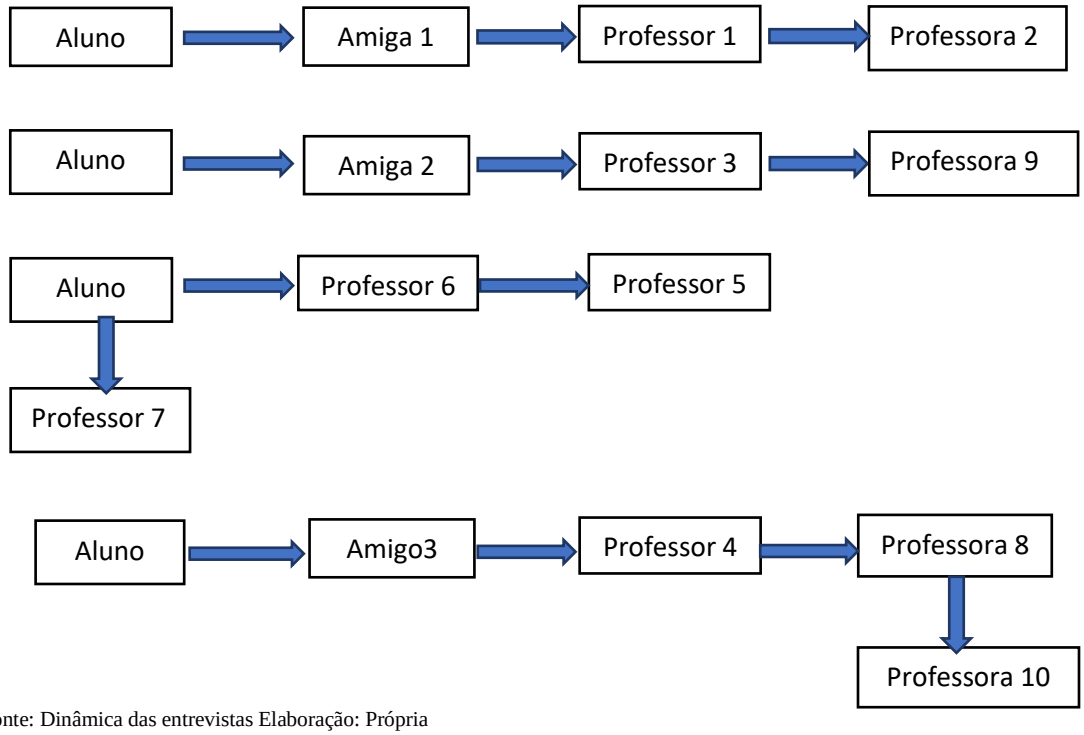
Entre os meses de abril e maio de 2018, realizamos 09 entrevistas. A entrevista de número 10 foi realizada em junho de 2018. Considerando o recorte de gênero, a distribuição da amostra, ganhou a seguinte forma: 04 professores e 06 professoras. Após reiterar e explicar os propósitos da pesquisa de modo mais específico, de que os resultados não teriam outros fins senão aqueles viabilizados pela pesquisa, bem como deixando e entrevistados cientificados de que não haveria divulgação dos seus nomes, tivemos, dos mesmos, autorização para efetuar as gravações. As transcrições foram feitas por uma pesquisadora contratamos ainda em meados de 2018. No início de fevereiro de 2019, a pesquisadora transcreveu as 10 entrevistas que aplicamos. Concluímos as análises das entrevistas em outubro de 2019. A obra *"Análise de Conteúdo"*, de Laurece Bardin, foi das referências em que nos apoiamos para as análises.

Létourneau (2011:222) argumenta que a técnica "bola de neve" pode ser eficaz quando um entrevistado indica o outro, porém é preciso pesquisador adote alguns cuidados como *"ter a prudência de não se fechar numa rede social"*. Na tentativa de diminuírem as chances de *"se fechar numa rede social"* e, concomitante, com vistas a dar uma representatividade à amostra, estabelecemos alguns critérios para a seleção dos professores e professoras – critérios que foram comunicados às "sementes" -, a saber: i) que todas ou boa parte das quatro regiões da cidade de São Paulo fossem representadas; ii-) que amostra tivesse professores e professoras de 01 a 05 anos na rede pública e outros com mais tempo acima de 10 anos; iii-) que a amostra fosse composta com professores e professoras que são efetivos (nomeados em razão de aprovação em concurso público, são os chamados "estatutários", por serem contratados seguindo o que prevê os Regimes Próprios criados leis pelo Poder Executivo, formas jurídicas às quais, em linhas gerais, estabelecem os direitos e deveres dos públicos) e com outros que fossem contratados temporariamente (há, como veremos, mais de uma modalidade de professores com contratos temporários na rede pública do Estado de São Paulo, profissionais que possuem, em regra, menos direitos que os colegas efetivos, estando, ademais, em condições mais incertas e precárias, além disso, vale já adiantar aqui, que tal modalidade de contrato contribui para fragmentar ainda mais a categoria docente).

A zona leste de São Paulo foi a que conseguimos mais entrevistados e entrevistadas (05 das 10). Quanto aos locais das entrevistas, cabe esclarecer que fizemos três em unidades do Serviço Social do Comércio (SESC) mais precisamente no SESC Belenzinho, SESC 24 de maio

e SESC Santana; duas nas próprias escolas em que os professores são lotados; e as demais foram realizadas nas casas dos próprios entrevistados e entrevistadas.

Figura 01: Rede de contatos mobilizada para as entrevistas, a partir da técnica "bola de neve"



Fonte: Dinâmica das entrevistas Elaboração: Própria

É imprescindível que esclareçamos um ponto que julgamos essencial: que tenhamos prudência ao tentar generalizar certos aspectos dos achados que farão parte desta pesquisa para o conjunto do magistério paulista. É preciso que se tenha em mente aspectos quanto à limitação do total de professores entrevistados e a área geográfica por nós explorada quanto às entrevistas realizadas. Das 05 regiões da cidade de São Paulo, entrevistamos professores que lecionam em bairros da zona norte, leste e sul. Não conseguimos, apesar de algumas tentativas, falar com professores e professoras da região central e zona oeste. Pode ser que alguns pontos possam ser generalizados, como aqueles correspondentes a possíveis insatisfações dos docentes, como remunerações baixas, salas de aula lotadas, entre outros. Ao final da análise, compromete-nos a enviar os dados preliminares aos professores fazerem uma avaliação e, se entenderem pertinente, fazer considerações sobre o texto que será produzido (é o mínimo que podemos fazer, já que é uma forma de demonstração de satisfação e respeito para com os entrevistados e às entrevistadas que cederam alguns minutos do seu tempo para atender-nos e contribuírem com informações valiosas).

Finalizamos o exame das entrevistas no dia 06 de outubro. Entre os dias 08 e 09 de outubro de 2019, contatamos os entrevistados para saber se tinham o interesse de ler a análise e fazer comentários sobre o conteúdo, antes de fazermos o depósito. Compromete-nos a enviar, por e-mail, o texto aos interessados e às interessadas, com prazo de 10 dias para a leitura. Entretanto, todos os professores alegaram estar atarefados e, no momento, não podiam fazer a leitura.

Tiveram o interesse em ler a pesquisa, após este aluno fazer o depósito, de maneira que enviaremos o texto final, assim que efetuarmos tal procedimento.

Apesar de termos tentando entrevistar um universo maior de professores, cremos que para a construção da pesquisa, as 10 entrevistas foram suficientes, além do mais, há um elemento prático que tivemos que considerar: tivemos muito material para ser apreciado e analisado. Sabemos que não existe, especialmente na área de humanas, trabalho integralmente neutro. Contudo, há critérios rigorosos que devem ser seguidos para conferir cientificidade à investigação realizada. Como já foi possível perceber, dois dos trabalhadores entrevistados fazem parte da rede de contatos pessoal deste aluno. Um ponto a destacar é que esta proximidade facilitou a abordagem para o contato e realização das entrevistas e possibilitou a realização de outra. Contudo, ao mesmo tempo que esta relação mais próxima pode ter facilitado a realização desta investigação, pode ter, também, aspectos que ensejam reações que questionam a cientificidade da pesquisa desenvolvida; Para tentar alterar estas reações, procuramos elaborar um questionário: i-) que não induzisse as respostas; ii-) procuramos manter o máximo distanciamento possível com o entrevistado e a entrevistada deixando-os à vontade e com liberdade no decorrer da sua exposição; iii-) procuramos nos adequar às condições do professor e da professora, isto é, fazer as entrevistas nos horários e locais em que os mesmos se sentissem mais à vontade; enfim, feitos esclarecimentos entendemos que mantendo com os entrevistados um determinado grau de proximidade, não ensejando prejuízo na coleta e na análise de dados. Dito de outra maneira, procuramos, dentro do possível, manter as mesmas condições e relações entre todos os professores e professoras entrevistados.

Há vários motivos para que os professores sejam ouvidos. Entre outros, podemos chamar a atenção para o fato de que são eles que vivenciam as diversas experiências - conflituosas, de carinho, etc.- no cotidiano escolar com os alunos e alunas, são eles os responsáveis pela inserção dos alunos e alunas aos diversos saberes, etc. Mas, um ponto que foi importante e fez com que conversássemos com os docentes é que, muitas vezes, eles são poucos ouvidos pelas burocracias estatais sob diversos pontos, especialmente em relação à definição de políticas públicas educacionais. Algumas pesquisas apontam tal condição. Por exemplo, de acordo com um levantamento feito pelo Observatório da Educação, em pesquisa divulgada em 2011, aponta, entre outros fatores, que os professores e professoras, na América Latina, eram pouco ou nada ouvidos em matéria de assuntos educacionais: o Observatório da Educação analisou 1.200 reportagens de veículos da América Latina entre os meses de maio a julho de 2011 e constatou que a introdução de novos currículos, novas temáticas, novas disciplinas eram criados e modificados sem que os docentes da região fosse chamados a tratar das alterações. [33]

Além da utilização fonte primária com aplicação do questionário, para construir elementos do "objetivo complementar", selecionamos acervo de fonte secundária. Dispomos de

[33] Para maiores informações acessar: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-11-09/professores-estao-excluidos-do-debate-publico-sobre-politica-educacional-na-america-latina-segundo-pe. Acesso em 18/ jun. 2018

acervo bibliográfico que será cotejado com os achados da pesquisa. Trata-se de material bibliográfico que trata sobre o trabalho docente em várias dimensões, do perfil à atuação em na esfera político e sindical. Entre este material, já separamos matérias de jornais, algumas pesquisas recentes sobre as características e atuação dos docentes (como a "Pesquisa Trabalho Docente na Educação Básica no Brasil", que teve a coordenação do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente que reúne diversas Universidades Públicas do Brasil e do exterior), relatórios de monitoramento e pesquisas de órgãos de órgãos oficiais, dissertações de mestrado e teses de doutorado (obtidas em busca no chamado "Catálogo de Teses" da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior).

Capítulo 2: A educação no processo Constituinte, a Constituição Federal de 1988 e elementos constitucionais voltados para a educação

2.1 Breves esclarecimentos – Motivos para tratar da Constituição Federal na pesquisa

Optamos por tratar da Carta de 1988, na forma de capítulo, pois temos o entendimento de que, cada vez mais, nos espaços possíveis (acadêmicos, políticos, etc.), o texto constitucional, que é o mais importante entre todos dispositivos legais vigentes no Brasil, precisa ser enfatizado tendo vista esta relevância em termos do conteúdo previsto. É preciso, pois, realizar toda divulgação necessária. Será na Constituição Federal que encontraremos as condições para um Estado Democrático Direito, que combina todas as dimensões dos direitos historicamente[34] conquistados, bem como as garantias de um crescimento sustentável com fortes chances de minoração das agruras do capitalismo. Seguindo esta perspectiva de enfatizar e disseminar o texto constitucional, é que vamos tratar, de modo bem sucinto de alguns componentes da Carta de 1988, pois vivemos num contexto que alguns direitos fundamentais estão sendo aviltados por instâncias do Sistema de Justiça com o beneplácito das Cortes Superiores do país[35].

Além disso, outro motivo de reforçarmos os dispositivos constitucionais diz respeito à tentativa de desconstruir e desconfigurar ainda mais a Constituição Federal de 1988 no seu pacto social e o direito ao acesso às políticas públicas de caráter universalizante, algo que que começou a partir 2015 em face da retração da economia, que contribui para manutenção do alto de desemprego, diminuição do poder aquisitivo dos trabalhadores e menor arrecadação por parte dos entes. De forma semelhante ao que aconteceu na década de 1990, a atual recessão é causada, em

[34] Nas Ciências Humanas, há muitos e importantes trabalhos que abordam sobre o que são direitos e as condições históricas em que foram obtidos. Cada sociedade tem uma história específica a respeito sobre como foram as lutas políticas de vitórias e derrotas em torno dos direitos. Ainda hoje, temos avanços e retrocessos. As lutas são constantes para que os direitos sejam mantidos e aumentados. Para nós, é essencial destacar que, para fins de pesquisa, em termos bem genéricos, determinado direito é resultado de uma determinada luta política obtido, no contexto de dada conjuntura política, em face do protagonismo de determinado agente social coletivo que, até àquele instante, estava alijado de determinada condição jurídico-política devida e formalmente reconhecida. Concerne, portanto, aos aspectos de cidadania quanto aos direitos e deveres. Neves (2010) sustenta que uma das referências para estudar a cidadania e direitos é o modelo desenvolvido por T.H. Marshall (1967) ao examinar como se deram a história dos direitos na Inglaterra. Neves (2010) argumenta que para T.H. Marshall (1967) há os direitos civis que são aqueles vinculados às ideias liberais e foram conquistas contra o Absolutismo, no século XVIII, que culminaram na vitória das Revoluções Burguesas. Os direitos civis, em T.H.Marshal (1967), aponta Neves (2010), são aqueles que se caracterizam por se inserirem no conjunto de direitos individuais como liberdade de ir e vir, o direito de propriedade, de segurança, de igualdade, de herança, etc. Há os direitos políticos que são conquistas do século XIX obtidos em face da luta das entidades representativas dos trabalhadores. Os direitos políticos correspondem à possibilidade do cidadão de votar ou ser votado, à liberdade de organização sindical, associativa e reunião. Há, ainda no modelo de T.H. Marshall (1967), os direitos sociais que foram as conquistas obtidas das lutas sociais no século XX. Os direitos sociais referem-se ao acesso universal à saúde, educação, assistência social, etc. Neves (2010) alerta-nos que o modelo de T.H.Marshall (1963) está associado às classes sociais e que, a partir de 1960, os chamados "novos movimentos sociais" passaram a demandar novas dimensões de cidadania como o acesso direitos ambientais, sexualidade, bens simbólicos, à informação, reprodução, étnicos, etc.

[35] Em meados de 2017, ações de integrantes da Polícia Federal e do Ministério Público Federal, com o beneplácito de alguns juízes federais, em algumas Universidades Públicas Federais são exemplos que podem ser lembrados: a princípio, é uma expressão de força de representantes desses órgãos públicos que remetem às melhores práticas de regimes autoritários, posto que tais ações atentam contra vários princípios constitucionais, como violação do direito de defesa dos investigados, da autonomia universitária, etc. num claro contexto em que esses órgãos investigativos parecem não quererem ser contrariados no seu clamor de atender parte da população no necessário combate à corrupção – fato inquestionável, diga-se de passagem – quando são criticados apenas pelo fato de que devem prezar pela observância dos preceitos constitucionais na condução de investigações. É preciso plena resistência a esses ataques às quais vem sendo submetidas as nossas Universidades, entidades que estão tendo papel importante no desenvolvimento do país e na produção crítica sobre os rumos da nossa sociedade num claro contexto de retrocesso de aplicação da agenda neoliberal por um governo que atende apenas anseios dos diferentes atores do mercado, uma vez que, entre as consequências nefastas, todo esse processo de "espetacularização" dos processos de investigação de supostos desvios de recursos públicos custou a vida do reitor da Universidade Federal de Santa Catarina, o respeitado professor Luiz Carlos Cancellier de Olivo, que se suicidou diante das circunstâncias constrangedoras das quais foi alvo.

certo grau, pela adoção de agenda neoliberal (com redução dos gastos públicos para investimento, para políticas sociais; privatização de estatais; flexibilização de leis trabalhistas etc.) retomada pelo Governo Michel Temer (2016-2018) que a condicionou também a Estados e Municípios em troca do apoio de financeiro do Governo Federal. Vivermos desde 2015 uma retração econômica no país, devido entre outros motivos justamente à aplicação da agenda neoliberal, situação que contribui para maior concentração de renda,[36] para o alto desemprego e baixa arrecadação dos entes federação.

Com respaldo teórico de alguns economistas liberais, que alegam que a nossa Constituição tem *"muitos direitos, que não cabem no orçamento federal"* e, logo, precisa ser *"flexibilizada"* para se *"adequar aos novos tempos, tornar-se moderna*",[37] mesmo com o uso de medidas neoliberais às quais contribuem para a atual crise econômica, muitos governos querem aprofundar ainda o uso da mencionada agenda, não levando em conta as nossas abissais e estruturais desigualdades. Logo, temos a intenção de reforçar o que prevê a Constituição Federal, instrumento que deve ser defendido por agentes sociais que possuem compromisso com uma sociedade com mais igualdade de oportunidade para todos tendo em vista as disposições constitucionais, bem como mostrar como campo educacional está organizado na Constitucional Federal atual. Vale elucidar, todavia, que antes de tratarmos da Constituição abordaremos fatos precedentes à sua promulgação, situando a educação antes de tal feito, as discussões acerca da educação no processo Constituinte, aspectos gerais da Constituição Federal e os direitos educacionais que estão constitucionalizados.

2.2 A situação da educação brasileira antes da Constituinte

Antes de elencarmos as disposições que se tornaram elementos constitucionais no campo da educação optamos em trazer à tona, muito brevemente como estava o quadro da situação da educação no país no período da ditadura civil-militar (1964-1985). Para tanto, baseamo-nos em pesquisa do IPEA (2009) que, a rigor, apresenta um retrato que remetem às desigualdades educacionais da sociedade brasileira daquele período.

Em termos legais, o campo educacional, mostra o IPEA (2009), amparava-se na Constituição Federal de 1967; na Lei Federal nº 5.540/1968 (a chamada "Reforma Universitária", que fora criada para conter os diversos atos das entidades de estudantes que, entre outros pontos,

[36] De fato, algumas pesquisas têm evidenciando a concentração de renda no Brasil, ocasionada pela retomada da agenda neoliberal. No momento em que escrevemos esta pesquisa, outubro de 2019, o IBGE publicou sua pesquisa "Rendimento de Todas as Fontes" de 2018, baseada na PNAD. Entre outros pontos, a referida pesquisa revela que, quando comparamos com os dados de 2017, houve aumento 8,4 na renda do trabalho das pessoas mais ricas e queda na renda das 30% mais pobres da população. Outra maneira dizer é que, em 2018, o rendimento médio mensal do trabalho dos 50% mais pobre foi de R$ 820, enquanto uma pequena minoria, isto é, a faixa que concentra 1% da população mais rica teve o rendimento mensal do trabalho de R$ 27.7444 o que equivaleu a 34% vezes mais do que recebeu os 50% mais pobres. Outro indicador de concentração de renda na sociedade brasileira mostrado, na pesquisa, é que, em 2018, do total da massa de rendimento os 10% mais pobres obtiveram apenas 0,8% já os 10 % mais ricos concentravam 43,1% da massa total do rendimento. Para maiores informações, acessar: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre. Acesso: 28 out. 2019

[37] Um exemplo de defesa de desconstrução da Constituição Federal de 1988 por considerá-la uma espécie de "engessador" aos governos pode ser vista nesta entrevista do economista Persio Arida concedida ao jornal Folha de São Paulo em 07 de maio de 2018: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/gestao-da-economia-nao-pode-ser-engessada-pela-constituicao-diz-persio-arida.shtml. Acesso em: 05 fev. 2019

demandava por autonomia universitária e condições para frequentar os cursos) que regulava as condições de funcionamento do Ensino Superior; na Lei Federal nº5.692/1971, que estabelecia os parâmetros e bases do Primeiro e Segundo graus (atualmente, respectivamente, denominados Ensino Fundamental e Ensino médio).

O IPEA (2009:18) informa-nos que o então Primeiro Grau era o único obrigatório para jovens na faixa etária de 07 a 14 anos, com gratuidade nas escolas mantidas pelo Poder Público, com a Constituição Federal de 1967 determinando que a garantia constitucional acerca da obrigatoriedade deveria ser compartilhada entre o Governo, pais ou responsáveis e empregadores. Estes últimos contribuiriam com o Primeiro Grau mediante o pagamento da contribuição do salário-educação ou garantindo vagas gratuitas nesta etapa educacional para os filhos dos seus trabalhadores; do mesmo modo, os empregadores rurais deviam ofertar vagas de Primeiro Grau em escolas que poderiam funcionar em suas propriedades ou autorizar que seus trabalhadores e filhos frequentassem às escolas mais próximas de tais propriedades. Por determinação da Lei nº 5.692/1971, relata o IPEA (2009:19) estabeleceu-se que o Primeiro Grau seria composto por 08 séries e o Segundo Grau seria formado por três a quatro séries; além disso, as duas etapas procuravam dar mais foco na formação para o mercado de trabalho, sendo que o Segundo Grau era voltado para jovens entre 15 a 17 anos. Observa o IPEA (2009:18) que a Constituição Federal de 1967 permitiu aos empreendimentos privados a liberdade de ensino observados certos aspectos legais, bem como acesso aos recursos públicos, posto que permitiu ao Poder Público estabelecer parcerias com estabelecimentos privados para amparo técnico, financeiro (também sob a forma de concessão de bolsas de estudo).

Em 1987, ano da formação da Assembleia Nacional Constituinte, revela o IPEA (2009:19), a população brasileira de mais de 15 anos ou mais tinha apenas 5,1 anos de estudos, menos do que 08 anos obrigatórios para a faixa etária de 07 a 14 anos. Apenas 37,5% dos brasileiros tinham concluído as quatro séries iniciais Primeiro Grau, 20% não tinham um ano de estudo, cerca de um quinto da população de 15 anos ou mais era analfabeta em 1988. As desigualdades educacionais em algumas regiões no país eram maiores: no Nordeste a escolaridade, diz o IPEA (2009:19), era menor do que 2,5 anos de estudos e a taxa de analfabetismo na região atingia o patamar de 37%.

O Instituto revela, ainda, que 80% dos alunos, na faixa etária de 07 a 14 anos, estavam matriculados em escolas no Primeiro Grau em 1987. Contudo, havia, ainda, 5 milhões de pessoas desta faixa etária que ainda não estava matriculada em nenhuma escola. Um dos motivos para tal acontecimento se devia ao fato de que diversas escolas não tinham os 08 anos obrigatórios, tendo apenas uma parte do Primeiro Grau. Se 80% da população entre a 07 a 14 anos estava matriculada no Primeiro Grau, a situação era mais desfavorável no Segundo Grau, pois, continua o IPEA (2009:20): entre a população de 15 a 17 anos, apenas 15% do total estava matriculada em escolas que tinham os anos que compunham o Segundo Grau. Uma das causas para tal problema, mostra o Instituto, era a alta repetência dos jovens, sobretudo nos primeiros anos no Primeiro Grau,

implicando, em muitos casos, no abandono definitivo de muitos jovens da escola. Sobre o Ensino Superior, depois do crescimento iniciado na década de 1970, em que 425 mil matrículas foram feitas na Graduação para atingir 1,38 milhão em 1980, o IPEA (2009:20) informa que, em 1988, apenas 5% da população de 18 a 24 anos cursava este nível educacional.

De acordo com o IPEA (2009:18) o Segundo Grau e Superior eram gratuitos nas instituições governamentais, contudo, por disposição constitucional, a gratuidade só era ofertada aos estudantes que pudessem comprovar a incapacidade financeira para custear os estudos, além de demonstrar ter bons rendimentos escolares. Caso houvesse a concessão de bolsa para o aluno no Ensino Superior, após a conclusão do curso era preciso fazer a restituição dos valores concedidos. Para cursar o Segundo Grau, a gratuidade, em muitos casos, era substituída for bolsas de estudo àqueles que comprovassem não ter condições financeiras, além disso o educando precisava ter bom rendimento nas avaliações escolares.

Naquele período, segundo o IPEA (2009:20), era alta a quantidade de professores (cuja categoria era formada majoritariamente por mulheres) que não possuía a habilitação necessária para lecionar, ademais, a categoria recebia baixa remuneração quando comparada às outras carreiras que se exigiam menor formação (por exemplo, em média, um professor do Primeiro Grau, em 1987, percebia remuneração de US$ 193 mensais, inferior à remuneração de uma caixa que tinha percepção de US$ 232,00 mensais, uma categoria também formada por maioria de mulheres).

2.3 As discussões da educação na Constituinte de 1988

De acordo com Gohn (2012:64-65), o conjunto de demandas educacionais da 1980 foi alto e esteve ligado à conjuntura política no período. A autora relata que as demandas educacionais, na década de 1980, procuraram equacionar os problemas estruturais advindos da forma com o que país participava da acumulação capitalista naquele instante. As demandas, classificadas e sistematizadas pela autora, foram:

Quadro 01: Demandas educacionais da década de 1980

Origem	Tipos das demandas
Demandas educacionais na sociedade	1-) Educação ambiental; 2-) Educação sobre o patrimônio histórico cultural; 3-) Educação para a cidadania; 4-) Educação sanitária e de saúde pública; 5-) Educação popular; 6-) Educação para menores e adolescentes; 7-) Educação de minorias étnicas (índios); 8-) Educação contra discriminações (sexo, idade, c or, nacionalidade, etc.); 9-) Educação para deficientes; 10-) Educação para o trânsito e de convivência ele em locais públicos; 11-) Educação contra o uso de drogas; 12-) Educação Sexual; 13-) Educação contra o uso da violência e pela segurança pública; 14-) Educação para geração de novas tecnologias.
Demandas por educação escolar	1-) educação infantil (creches e pré-escolas); 2-) ensino fundamental e ensino médio; 3-) Demandas da Universidade; 4-) Novas leis educacionais; 5-) Ensino noturno.

Fonte: Gohn (2012:64-65) Elaboração: Própria

Assim como outros campos sociais, o campo educacional, na década de 1980, passou por forte mobilização social.[38] Como aponta Saviani (2013:209), a forte mobilização do período só tem semelhanças com os anos de 1920, época de forte mobilização no campo educacional brasileiro, com amplas reformas educacionais em diversos Estados e momento em que foi criada a Associação Brasileira de Educação (ABE), importante entidade do período. Algumas entidades foram criadas entre o final dos 1970 e meados da década de 1980, outras que tinham perdido espaço foram revigoradas. Como mostra-nos Saviani (2013:208-209), nesse contexto de forte mobilização, surgem já ao final da década de 1970 agentes sociais que se tornaram importantes no campo educacional como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) que fora instituída em 1977, a Associação Nacional de Educação (ANDE) em 1979, o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES) que fora criado em 1979 por iniciativa de professores da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) que lançaram à época o primeiro número da revista Educação & Sociedade.

As entidades foram responsáveis pela organização e realização das Conferências Brasileiras de Educação. Ao todo, foram realizadas cinco, a saber, em 1982, 1984, 1986, 1988 e em 1991. Saviani (2013:208-209) relata-nos que, na 4ª Conferência, atividade realizada em 1986, em Goiânia, o tema abordado foi "A educação e a Constituinte", atividade na qual se aprovou a "Carta de Goiânia", contendo propostas que deveriam compor a Constituição, na perspectiva dos educadores participantes da Conferência.

Outro indicador da intensa mobilização no campo educacional corresponde à organização sindical dos trabalhadores da educação. Saviani (2013:208-209) mostra-nos que, já no final da década de 1970, muitas entidades representativas de professores do Primeiro e Segundo Graus, de várias regiões do Brasil, passam a aderir à Confederação de Professores do Brasil (CPB). Em 1986, a mencionada entidade já contabilizava 29 associações estaduais filiadas; no seu Congresso Nacional realizado, em 1989, a entidade muda seu nome para Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE); em 1990, filiaram-se à entidade a Confederação Nacional de Funcionários de Escolas Públicas, a Federação Nacional de Orientadores Educacionais (FENOE) e a Federação Nacional de Supervisores Educacionais (FENASE). Em 1988, a CNTE filia-se à Central Única dos Trabalhadores (CUT). Nota-se, no período, também, a organização sindical dos professores do Ensino Superior público. Ainda orientando-se por Saviani (2013:208-209) temos ciência de que, no final da década de 1970, em diversas instituições públicas de Ensino Superior vão sendo constituídas pelos professores suas Associações; e, em 1981 é criada a Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES) no Congresso Nacional de

[38] Como vimos, as lutas políticas do período não são feitas apenas por sindicatos com vistas a equacionar as contradições do capitalismo no âmbito da produção. Elas se estendem e são realizadas por outros agentes sociais coletivos que pleiteiam melhorias em outros segmentos que estão associados ao que podemos chamar de esfera da reprodução, em reivindicações para acesso à saúde, transporte, moradia, educação etc. Sob este novo enfoque por demandas à esfera da reprodução da vida, diversas pesquisas são realizadas por sociólogos, antropólogos, cientistas políticos etc. tendo como referência teórica as contribuições do pesquisador francês Alain Touraine, um dos principais pensadores a analisar os movimentos sociais.

Docentes do Ensino Superior, a partir da participação e aprovação de 67 Associações de professores de instituições públicas; em 1978, diz Saviani, foi constituída a entidade dos trabalhadores administrativos das instituições públicas do Ensino Superior, a Federação de Sindicatos de Trabalhadores Técnico-administrativos em Instituições de Ensino Superior Públicas do Brasil (FASUBRA).

Em verdade, é preciso esclarecer que, ocorre no final da década de 1970 e meados de 1980, há um processo de ampla de politização de diversos segmentos da classe trabalhadora que compõem o campo educacional (entidades que situam no polo dominado deste campo), inspirados, de algum modo, pela efervescência política do período no que se chamou de "novo sindicalismo", sendo que boa parte destes trabalhadores desenvolveram um *habitus* mais ativo, em termos políticos, tanto que passam a ser identificados como "trabalhadores da educação" e usam, com mais frequência, um instrumento comum da luta política do período: as greves, que passam a ser uma forma mais comum de luta da entidades sindicais dos trabalhadores da educação, algo já utilizado por outros trabalhadores de outras categorias. As entidades de trabalhadores da educação já existiam, algumas nasceram no final do século XIX, como Associações e algumas procuraram atuar, antes da década de 1970/1980, de forma menos combativa.

É com essas demandas e diante um cenário de forte participação política com os atos dos "novos movimentos sociais" e do "novo sindicalismo" a partir da noção de muitos interesses em comum, em um movimento de baixo para cima, que ocorre a Assembleia Nacional Constituinte em 1987 no contexto de retorno à institucionalidade democrática.[39] Ao se avaliar os conflitos, na Constituinte, verifica-se que os projetos de educação em disputa divergem na concepção de educação, já que um projeto defende uma educação pública e laica e o outro projeto advogava os interesses dos setores privados da educação.

Gohn (2012:90) revela-nos que o primeiro projeto, na Constituinte, foi representado pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública (FNDEP)[40]; já o segundo foi representado pela Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN) que defendia os interesses das escolas particulares, da Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e da Associação da Educação Católica (AEC), entidades que procuraram atender aos interesses educacionais privados e confessionais.

De acordo com Gohn (2012:84), o FNDEP nasce em 1986, na reorganização e mobilização de diversas entidades sociais em face das articulações políticas com o propósito de incidir politicamente na Constituinte. O FNDEP foi uma aliança de diversos setores

[39] Diversos e grandes pesquisadores brasileiros que hoje conhecemos e são referências quase que obrigatórias em algumas temáticas (gênero, movimentos sociais, etc.) das várias áreas das Ciências Sociais realizaram valiosos trabalhos nesse período de intensa participação política. Entre estes pesquisadores, podemos de lembrar de Elisabeth Souza-Lobo (conhecida também como Beth Lobo), Eder Sader, Ruth Cardoso, Maria da Gloria Gohn, etc.

[40] Inicialmente o Fórum fora chamado de Fórum de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, nome com o qual foi lançado em abril em face da Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita. Durantes os trabalhos legislativos, da Constituinte, o Fórum mudou seu nome para Fórum Nacional da Escola Pública (FNDEP).

representativos da sociedade[41] brasileira (especialmente entidades ligadas à educação) e no contexto da Constituinte fez uma união com agentes sociais do campo político na figura dos partidos progressistas, especialmente o Partido dos Trabalhadores, principalmente com o sociólogo e deputado Florestan Fernandes. ANPED, ANDE e CEDES foram algumas das entidades que compuseram o FNDEP. Mesmo com algumas divergências entre as entidades que o compunham, o Fórum conseguiu manter a unidade e foi interlocutor e agente social ativo na Constituinte em defesa da escola pública, no estabelecimento de regras para o financiamento exclusivo em entidades públicas, na pluralidade e de liberdade de ensino, valorização para os profissionais (não apenas para os profissionais da educação pública), etc. Ou seja, a nosso juízo, surgiu no período uma aliança entre os agentes sociais dominados do campo educacional com os dominados do campo político (que eram minoria na Constituinte). Em contraste, a Federação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (FENEN), a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC) e a Associação da Educação Católica (AEC) fizeram uma aliança com o chamado "centrão" que reuniu partidos do centro e da direita. Embora essas organizações não formassem um "fórum" tendo, inclusive, alguns pontos de vista divergentes, elas se mantiveram unidas para lutar por interesses em comum, como a manutenção do ensino na esfera privada, liberdade de ensino e suporte estatal para área educacional privada (IPEA, 2009:22).

Estudando o FNDEP como um movimento social, Gohn (2012:83-104) avalia que o Fórum teve projeto de educação para o país e formas específicas de atuação visando incidir na Constituinte, quanto na Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. O FNDEP foi lançado, em Brasília, no dia 9 de abril de 1987, no âmbito da "Campanha Nacional pela Escola Pública e Gratuita", na mesma semana em que houve a instalação da Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte na Constituinte. Gohn (2012:84) mostra que, mantendo uma prática entre intelectuais e entidades da educação que remonta a década de 1930 com o "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova" publicado pelo "pioneiros da educação" ao país e com a "Campanha em Defesa da Escola Pública" na década de 1950, o FNDEP, manteve a tradição e quando do seu lançamento publicou o "Manifesto em defesa da Escola Pública". Diferentemente do que ocorrera na década 1930 que demandou ampliação do sistema público brasileiro de educação para todos por meio dos "pioneiros da escola nova" e de intelectuais e na década de 1950 que requereu qualidade e melhorias nas escolas públicas por meio intelectuais e poucas lideranças sindicais, o FNDEP

[41] De modo inicial, Gohn (2012:85) assinala que a o FNDEP fora integrado pelos seguintes agentes sociais: Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior (ANDES); Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED); Associação Nacional de Educação (ANDE); Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação; Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC); Confederação dos Professores do Brasil (CPB); Centro de Estudos de Educação e Sociedade (CEDES); Confederação Geral dos Trabalhadores (CGT); Central Única dos Trabalhadores (CUT); Federação Nacional dos Orientadores Educacionais (FENOE); Federação das Associações dos Servidores das Universidades Brasileiras (FASUBRA); Ordem dos Advogados do Brasil (OAB); Sociedade de Estudos e Atividades Filosóficas (SEAF); União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES) e União Nacional dos Estudantes (UNE). Posteriormente, durante a discussão da nova LDB, Gohn (201:87) relata que a composição do FNDEP aumentou para 26 integrantes. Entre as novas instituições que passaram a aderir o FNDEP, tivemos: Confederação Nacional das Associações de Moradores (CONAM); União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME); Conselho Nacional de Secretários da Educação (CONSED); Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB); etc.

possuiu uma organização mais ampla, representativa com mais grupos e deve ser entendida no contexto de ampla politização de boa parte da sociedade brasileira nos anos que 1980 que demandava mais direitos e retorno à democracia (GOHN, 2012:85).

Avaliemos, rapidamente, a partir do IPEA (2009: 21-24) como foram os embates em torno do texto constitucional, não nos esquecendo que os enfrentamentos aconteceram dentro de uma determinada correlação de forças em disputa. Na Constituinte, o primeiro embate entre as forças divergentes se deu na Subcomissão de Educação, Cultura e Esporte. Nela, a relatoria da proposta educacional ficou sob responsabilidade do senador, João Calmon, do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Para acolher elementos para a construção do texto, na Submissão foram realizadas sessões abertas e audiências públicas, com presença de entidades representativas do magistério público, pesquisadores, estudantes, entidades de representativas da educação privada, reitores, entidades representativas das universidades e faculdades, representantes do FNDEP, da FENEN entre outros.

O primeiro anteprojeto foi objeto de críticas por ter dado ênfase às demandas do segmento privado, situação que levou à apresentação de anteprojeto substitutivo, o qual acolheu pontos das entidades da escola pública. Aprovado, o substituto incorporou: i-) a criação de carreira nacional para os profissionais da educação; ii-) remuneração condizente; iii-) ingresso na carreira no ensino oficial por meio de concurso público de provas e títulos; etc.

Seguindo a lógica de funcionamento da Constituinte[42], o próximo passo seria aprovar o anteprojeto substitutivo em Comissão específica. No caso da educação, o substitutivo foi apreciado na Comissão da Família, da Educação, Cultura e Esportes, da Ciência e Tecnologia e da Comunicação. Não ocorreu mudanças substanciais em relação à questão ao magistério, tendo melhorias no texto e sem maiores especificidades acerca da formação dos professores. Em vão, o relator, na Comissão Artur da Távola, do PMDB, tentou aprovar dois anteprojetos, mas a Comissão não os aprovou.

Antes da votação final no plenário, era preciso passar ainda na Comissão de Sistematização. Ali foi possível ver todas as divergências de todas as temáticas que a Constituinte discutia. Na área educacional aconteceram poucas modificações em relação ao havia sido aprovado na Subcomissão de Educação. Entretanto, o texto da temática educacional veio com

[42] Etapas e fases da Constituinte: Fevereiro de 1987: 01/02/1987 – Instalação da Assembleia Nacional Constituinte (ANC)
Março de 1987: 25/03/1987 – Publicação da Resolução nº 2/1987 – Regimento Interno da ANC
Abril de 1987: 01/04/1987 – Instalação das 8 comissões temáticas; 07/04/1987 – Instalação das 24 subcomissões temáticas; 09/04/1987 – Instalação da Comissão de Sistematização
Junho de 1987: 15/06/1987 – Término do prazo para encaminhamento dos anteprojetos das comissões temáticas; 26/06/1987 – Entrega do anteprojeto de constituição – Comissão de Sistematização
Julho de 1987: 09/07/1987 - Entrega do projeto de constituição – Comissão de Sistematização
Novembro de 1987: 18/11/1987 - Término da votação do 1º e 2º substitutivos da Comissão de Sistematização; 24/11/1987 – Entrega do Projeto "A"
Janeiro de 1988: 06/01/1988 – Publicação da Resolução nº 3/88 (Alteração do Regimento Interno da ANC)
Julho de 1988: 05/07/1988 – Entrega do Projeto "B"
Setembro de 1988: 08/09/1988 – Entrega do Projeto "C"; 22/09/1988 – Aprovação do Projeto "D"
Outubro de 1988: 05/10/1988 – Promulgação. Fonte: https://www.camara.leg.br/internet/agencia/infograficos-html5/constituinte/index.html. Acesso 14 abr. 2019

uma alteração que atendia, em certo sentido, os anseios das organizações empresariais, que permitia que verbas públicas fossem transferidas escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais. Três emendas tentaram alterar este último ponto: a do deputado Florestan Fernandes do PT tentava manter que apenas os estabelecimentos públicos receberiam as verbas públicas; a de Mozarildo Cavalcanti do PFL queria excluir os termos "comunitárias", "filantrópicas" e "confessionais" da redação e a de Victor Faccioni do Partido Democrático Social (PDS) que defendia que as verbas públicas custeassem bolsas de estudo em estabelecimento de ensino privado. Contudo, as três emendas não foram aprovadas na Comissão de Sistematização.

No plenário, o "centrão" tentou aprovar outro projeto de Constituição, contudo, sofreu oposição da Comissão de Sistematização, que conseguiu manter a redação que tinha sido aprovada. No caso da educação, um acordo entre os setores divergentes possibilitou a aprovação, nos dois turnos, da denominada Emenda nº 2.044, de 18 de maio, que: i-) manteve a gratuidade em todos os níveis do ensino público; ii-) possibilidade de bolsas de estudo para escola privada, desde que não houvesse oferta de vagas em estabelecimento público perto da residência do aluno; iii-) repasse de verbas públicas para unidades escolares filantrópicas, comunitárias e confessionais; etc.

Assim como outros itens da Constituição, aqueles incorporados à Carta de 1988 relativos à educação expressaram os resultados dos acordos possíveis à época entre grupos que tinham interesses díspares. Conforme podemos perceber no Quadro 03, que elenca o texto constitucional sobre a educação, houve a incorporação de elementos que procuraram atender os interesses privados (entre os quais, a liberdade econômica para atuar no segmento educacional, desde que seguindo regras emanadas pelo Poder Público, como a observância às diretrizes educacionais emanadas pelo Poder Público; não aplicação da gestão democrática em escola privadas; etc.), mas, também, diversos pontos defendidos pelo FNDEP (como a gratuidade no ensino público em todos os seus níveis; alguns itens para valorização dos profissionais do magistério oficial entre os quais a criação de planos de carreira; promoção da qualidade na educação; valorização da escola pública; destinação obrigatória de percentuais previstos no orçamento públicos a serem utilizados na manutenção e desenvolvimento do ensino; etc.) Outros itens defendidos pelo FNDEP como a valorização dos profissionais que atuariam na educação privada (como a criação de um plano carreira para os profissionais) e destinação exclusiva de recursos públicos para as instituições públicas não avançaram, em que pese todo esforço na Constituinte que, ao menos conseguiu garantir diversos itens na Carta de 1988 visando a qualidade pública da educação para que os mais precisam. Em resumo, como assinala Saviani (2013:215), alguns pontos da "Carta de Goiânia" foram incorporados à Constituição Federal de 1988.

Apesar de algumas demandas do FNDEP terem sido incorporadas à Constituição, sua atuação ficou restrita ao cotidiano institucional, isto é, nas disputas ocorridas em eventos da Constituinte por meio da união com o campo político na figura dos Partidos de esquerda. De acordo com Gohn (2012:91-92), as práticas do FNEP eram restritas aos seus militantes, não

abrangendo o conjunto de agentes sociais da educação e do conjunto da sociedade na forma de grandes manifestações de rua. A autora revela que as práticas comuns do FNDEP correspondiam ao envio de cartas, manifestos, telegramas e contatos com parlamentares, com especial dedicação aos da esquerda. As outras formas de pressão do grupo consistiam na realização de reuniões, realização de seminários visando à preparação de propostas para serem remetidas aos parlamentares e na participação de eventos realizados pela Constituinte (como as audiências públicas). Além destas formas de pressão, outras mais combativas poderiam ter garantido maiores conquistas. Esta foi uma avaliação de Florestan Fernandes. Para ele:

> temos que pensar e agir quanto aos meios de luta articulada, que contenham eficácia dentro do parlamento, pois ele só se curva à pressão popular organizada e estigmatizadora. Enquanto a participação popular propriamente dita for uma aspiração ou uma forma descontínua e fraca, torna-se vital mantê-lo sob a compressão maciça e construtiva das várias entidades orgânicas que propugnam por uma revolução de baixo para cima no sistema de ensino (FERNANDES, 1989 apud GOHN, 2012:88-89)

2.4 Aspectos gerais da Constituição de 1988

A década de 1980 foi marcada, no Brasil, entre diversos pontos, como vimos, pela efervescência da luta político-social protagonizada pela emergência de diversos atores sociais que surgiram no final da década de 1970 e início da década seguinte, no bojo de contestação à ditadura militar-civil (de 1964 a 1985) instaurada no país com o golpe de 1964.Vivíamos uma condição de deterioração das contas públicas por conta do alto endividamento externo que vinha desde a década de 1970 com a "crise do petróleo", alta inflação, pagamento de baixos salários a diversas categorias profissionais, economia em baixos patamares de crescimento, etc. contexto que prejudicava ainda mais os mais pobres e criava as condições objetivas para o acirramento político-social.

Não era apenas o Brasil que, naquele momento, passava por graves problemas econômicos. Diversos países estavam com suas contas públicas combalidas, desemprego em alta etc. cenário causado, em parte, pela chamada "crise de petróleo", o que provocou queda na atividade na economia. Os "tempos de ouro" do capitalismo, após a 2ª Guerra Mundial, estavam se esgotando, período no qual houve o fortalecimento e poderio dos Estados Unidos na economia e geopolítica do planeta. Para alguns analistas econômicos, o capitalismo industrial estava com problemas em sua acumulação e com aumento da concorrência entre empresas. As medidas baseadas no keynesianismo, que ajudaram a construir o Estado de Bem-Estar social, não podiam dar mais respostas satisfatórias à crise econômica que ocorria em diversos países, segundo alguns economistas liberais, como Friedrich Hayek.

Era o cenário ideal para a aparição do neoliberalismo, cujo escopo configura-se, de forma sucinta, na ampliação do mercado aos agentes privado às diferentes áreas da vida social. Para os formuladores neoliberais, o "mercado" ao estar livre de mecanismos estatais, propiciaria o desenvolvimento, prosperidade econômica para empresas e indivíduos (estes não teriam tolhidas suas liberdades e poderiam competir sem nenhum óbice estatal). A despeito de tal posicionamento, as experiências reais de alguns Governos nacionais em relação a adesão ao programa neoliberal têm trazido outras repercussões. Alguns até conseguiram: i-) o aumento da

circulação de moeda entre os países; ii-) contribuíram para a estabilidade monetária de suas sociedades (como ocorreu, no Brasil, no início do mandato de Fernando Henrique Cardoso na década de 1990, como veremos); iii-) no maior aumento de concorrência de alguns setores econômico; iv-) no aumento de rendimento de uma minoria abastada; v-) na lucratividade de alguns segmentos econômicos (especialmente o ramo financeiro); vi-) fortalecimento do poder das transnacionais, etc.

Contudo, tem prejudicado diversas frações da classes trabalhadores, posto que: i-) o programa neoliberal tem contribuído para diminuir o poder e organização dos sindicatos de trabalhadores; ii-) no aumento das condições precárias em termos laborais; iii-) nas taxas elevadas de desemprego; iv-) em taxas de crescimento abaixo do esperado por diversos segmentos sociais, v-) rigor excessivo para acesso aos benefícios previdenciários e assistenciais, dificultando que sejam obtidos muitas vezes; vi-) em baixos valores nos benefícios sociais em geral; vii-) em contratos de trabalho sem muita estabilidade, sem muita proteção legal e social; viii-)acentuado o individualismo em detrimento de um projeto coletivo; etc.

O neoliberalismo, em geral, caracteriza-se, entre outros aspectos: i-) na menor responsabilidade do Estado na regulação pública, com, muitas vezes, fragilizando estatutos legais que protegem a classe trabalhadora em geral contra a força econômica de empresas privadas; ii-) na diminuição estatal na atuação na seara econômica por meio da sua redução, reestruturação e venda de empresas estatais; iii-) na menor provisão de serviços sociais essenciais por meio da drástica diminuição de recursos públicos, direcionando-os para pagamento das dívidas soberanas dos países, favorecendo, pois, as camadas ricas da sociedade, especialmente grupos econômicos do mercado financeiro, prejudicando os segmentos sociais que mais precisam do suporte público para a manutenção e reprodução da sua vida social, circunstância que também redunda em aumento brusco das desigualdades em suas várias dimensões.[43]

As respostas políticas e econômicas, ao final da década de 1970 e ao longo dos anos de 1980, por diversos governos de países, especialmente os desenvolvidos, e de segmentos empresários aos problemas era adoção da agenda neoliberal. Como exemplos de países que aplicaram, ainda que com algumas diferenças, as políticas neoliberais, naquele contexto, podemos salientar: a Inglaterra governada por Margaret Thatcher; os Estados Unidos governado por Ronald

[43] O neoliberalismo, enquanto ferramenta político-ideológica passa a orientar governos a partir do final da década de 1970. Outrossim, sua formulação teórica ocorre a partir dos anos de 1940. Perry Anderson (1995) esclarece-nos que o neoliberalismo surge logo após à 2ª Guerra Mundial em alguns países da Europa e nos Estados Unidos; é uma resposta política e teórica contra a "intervenção estatal" e contra as políticas de bem-estar. O autor inglês relata que a obra "Caminho da Servidão" do economista Friedrich Hayek, de 1944, é o texto de origem do neoliberalismo. Perry Anderson (1995) diz que a publicação do livro é uma resposta política ao Partido Trabalhista inglês no âmbito das eleições de 1945, momento em que este Partido de fato vence o pleito. Para Hayek, mostra o autor inglês, as ações estatais limitavam, prejudicavam e ameaçavam a liberdade econômica e política de indivíduos e empresas. Apoiando-nos, ainda, em Perry Anderson (1995), sabemos que as bases teóricas do neoliberalismo surgem em 1947 (período no qual as políticas econômicas de alguns europeus seguiam as premissas do economista Keynes) no âmbito de reunião realizada por iniciativa de Hayek que contou a presença de diversos intelectuais contrários às intervenções estatais na economia (entre os quais, Milton Friedman, Ludwing Von Mises, Walter Lipman etc.), à qual ocorreu em Mont Pèlerin, na Suíça. O autor inglês relata que, como resultado da reunião, foi criada a "Sociedade de Mont Pèlerin", entidade que passaria realizar encontro a cada a dois anos, realizava elaboração de ideias e materiais em defesa do programa neoliberal e aproveitava para desenvolver severas críticas ante a regulação estatal ao mercado (como de que era uma ameaça ao desenvolvimento da sociedade em geral). Perry Anderson (1995) informa que os ideólogos da "Sociedade de Mont Pèlerin" rejeita o "igualitarismo" provocado pelo Estado de Bem-Estar Social, bem como apontavam que as intervenções estatais na economia arruinavam a liberdade dos indivíduos, prejudicava a potencialidade da concorrência em consequência o desenvolvimento de empresas e pessoas. Defendiam, também, que a desigualdade social era algo satisfatório e necessário para que as sociedades pudessem progredir.

Reagan; a Alemanha que era governada por Helmut Kohl; o Chile que vivia sob a ditadura militar de Augusto Pinochet.

Os ajustes fiscais, de caráter neoliberal, ocorrem sob três filares: desregulamentação, descentralização e autonomia e privatização. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003:106) a desregulamentação corresponde à incumbência dos governos de tornarem sem efeitos jurídicos todo arsenal legal existente que venha prejudicar as "leis de mercado"[44]; a descentralização e autonomia, para os citados autores, dizem respeito à transferência aos empreendimentos privados (nos mais diversos segmentos econômicos, incluindo a educação) a obrigação de fazer a concorrência para conquistar espaço no mercado; e, por fim, a privatização à qual se caracteriza-pela alienação de empresas e outros patrimônios e equipamentos estatais, incluindo a serviços públicos.

Há que destacar ainda, muito em síntese, que a globalização econômica que passa a ter forma, nesse período, aumenta a chamada "desterritorialização", que historicamente já existia nos séculos XVI com a colonização da América, com menor foco e atenção dos governos nacional sob os seus territórios propiciando maior aumento das trocas comerciais, fluxos monetários, etc. entre os países, mas também se nota maior volume de intercâmbio e troca informacionais e culturais entre as regiões, como até então não existia. Tais condições são propiciadas, em grande medida, com o desenvolvimento científico e tecnológico (Microeletrônica, Engenharias, Tecnologias de Comunicação, Informática, etc.) – fatores que não existiam no período colonial. Além disso, no que diz respeito às diferentes trocas e intercâmbios ensejados pela globalização, vale lembrar que os países do Norte Global pelo posicionamento ocupado historicamente em face das vantagens de exploração histórica em relação aos demais países do Sul Global, foram os que mais se beneficiaram nesse processo. Uma das maneiras de atenuar as disparidades entre regiões, assim como ocorreu entre os períodos históricos, vem se dando por meio da atuação de governos nacionais que procuram se inserir, no plano internacional, de forma mais soberana demandando e direcionando as ações nos seus territórios mais altivamente.

"Flexibilizar" é, provavelmente, a palavra mais solicitada a referenciar as ações neoliberais, quando estas começam a ganhar força junto a alguns governos e capitalistas dos países centrais, a partir de 1970, e mesmo nos dias de hoje. Harvey (2005) argumenta que com e desde a recessão econômica de 1973, o modelo fordista que promovia a acumulação do capital e orientava o desenvolvimento capitalista vigente à época, que ocorria desde fim da 2ª Guerra Mundial, foi perdendo espaço em face do aumento da competição internacional, diminuição das taxas de lucros empresariais, altas taxas de inflação, desemprego crescente, aumento de déficit público, etc. A solução encontrada, ancorada nos parâmetros neoliberais, mostra Harvey (2005) é a promoção da "acumulação flexível" à qual deve expressar-se na "flexibilidade no mercado de

[44] Um exemplo no caso brasileiro ocorreu com a modificação legal, em 1995, sob o governo Fernando Henrique Cardoso que tirou o monopólio estatal na exploração do petróleo, abrindo caminho para empresas estrangeiras de petróleo operarem no segmento, diminuindo a participação da Petrobrás

trabalho", "na flexibilidade da organização produtiva" (fomento de processos "just in time", encomenda planejada de acordo com a demanda, etc.); na "flexibilidade nos marcos legais de meio ambiente e regulamentação geral do Estado"; "flexibilidade do agente social às novas realidades" (com o fomento ao maior individualismo, preparação ao "empreendedorismo", etc,), "flexibilização nas regulamentações oficiais à circulação das trocas monetárias', etc. Para Harvey (2005), assim sendo, a "acumulação flexível" promoveria uma "cultura pós-moderna".

É deste período o surgimento de movimentos e instituições políticas e sociais que hoje conhecemos ligados às mais diversas causas populares e à esquerda do espectro político, como, para citar poucos exemplos, o "novo sindicalismo" que criticava o modelo sindical herdado da "Era Vargas", culminando com a criação da Central Única dos Trabalhadores (CUT); o Partido dos Trabalhadores (PT), surgido pela confluência e articulação de dirigentes sindicais, intelectuais progressistas e entidades que integravam as Comunidades Eclesiais de Base (CEB´s); o movimento de Reforma Sanitária (que teve importante papel na criação do Sistema Único de Saúde); o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) e diversos outros. Este período o Estado brasileiro é visto por diferentes movimentos sociais como "inimigo", pois era automaticamente relacionado à repressão, uma das marcas do período ditatorial, que ceifou vidas, violentou e sequestrou homens e mulheres, em suma, por permitir arbitrariedades contra cidadãos que lutavam por mais liberdade e por uma vida mais digna para todos.

Com efeito, possivelmente a promulgação da Constituição Federal de 1988 encontra-se como uma das principais referências e conquistas da luta político-social realizada no período.[45] Se, à época, não foi possível contemplar todas as demandas da sociedade civil organizada encaminhadas à Assembleia Nacional Constituinte, às quais requeriam a adoção de medidas estruturais, na nova Carta Magna, objetivando erradicar as diversas e seculares desigualdades existentes na sociedade brasileira, pode-se dizer que a conformação dos muitos dispositivos constitucionais assumiu uma faceta, por assim dizer, de centro-esquerda. Na Constituinte, os setores ligados à direita e ao centro, do espectro político, conseguiram manter certos privilégios intocáveis, bem como certas barreiras legais para impedir maiores avanços. Em resumo, o formato final adquirido, com alguns avanços como mostraremos, pela Constituição Federal deve-se, em certo grau, às condições políticas vigentes do período (IPEA, 2009:08).

Contrastando com o que ocorria em alguns países do Ocidente na década de 1980, os quais reviam e diminuíam suas políticas de bem-estar social, uma vez que começaram a sofrer influência pelas concepções do ideário neoliberal, como apontamos acima, a Constituição Federal de 1988, conferiu ao Estado brasileiro um papel essencial no tocante à garantia de diversos direitos, até então ausentes à maioria da população. Superaríamos, portanto, pelo menos no plano formal, a condição de "cidadania regulada", termo cunhado por Wanderley Guilherme dos Santos, para designar à precedência de direitos sociais sobre os demais direitos, no Brasil, ao longo do

[45] Há diversas obras que analisam a riqueza do processo político que culminou na redemocratização e construção da Constituição Federal de 1988. Sugerimos, entre elas, uma análise do processo de participação social na construção da Constituição Federal, a leitura de ITHAKER, 2003:182-200.

século XX em face da Revolução de 1930 e início da industrialização, ofertando aos trabalhadores dos meios urbanos com vínculo empregatício acesso aos direitos sociais. Entre outros, citemos alguns direitos previstos constitucionalmente:

Quadro 02: Determinações constitucionais para uma sociedade democrática

Itens	Determinações constitucionais
1	Estipulou as regras para o convívio democrático entre a sociedade política e sociedade civil
2	Criou atribuições e responsabilidades dos órgãos diretos e indiretos da União e dos demais entes federais
3	Determinou regras e princípios para a organização político e social de instituições públicas e da sociedade civil
4	Manteve defesa da liberdade econômica; garantiu o direito à propriedade privada, observada sua função social;
5	Permitiu o direito à liberdade sindical e direitos de sindicalização tanto para os trabalhadores do ramo privado como do público
6	Determinou que todos têm direitos à assistência jurídica, com direito a ampla defesa e ao devido processo legal
7	Decretou o racismo como crime inafiançável e imprescritível; estabeleceu que alguns crimes como a tortura, tráfico ilegal de entorpecentes e drogas e os considerados hediondos são inafiançáveis
8	Consagrou a liberdade de imprensa
9	Reconheceu formalmente a importância dos direitos humanos
10	Introduziu mecanismos que podem levar a democratização de certos setores do Estado, possibilitando aos movimentos sociais e outros agentes sociais a formularem, monitorarem e executarem políticas públicas em diversas áreas em atuação conjunta com atores estatais
11	Instituiu eleições periódicas e livre para a atuação política dos partidos políticos para que membros concorressem a cargos eletivos
12	Determinou que os poderes públicos precisam respeitar a autonomia e soberania nacional
13	Estabeleceu a independência dos três poderes republicanos; garantiu a autonomia e maiores responsabilidades ao Ministério Público
14	Ofertou uma rede de proteção social, consubstanciada na Seguridade Social formada por três eixos, isto é, planejamento de ações de políticas integradas e intersetoriais nas áreas de Previdência Social, de Saúde e Assistência Social
15	Estabeleceu a garantia de direitos sociais, como moradia, educação, de emprego e renda, de segurança, de proteção à infância
16	Determinou que o ecossistema deve ser protegido
17	Definiu que o Estado deve criar condições através de planos para o crescimento e desenvolvimento econômico nacional e regional
18	Institucionalizou alguns direitos indígenas e quilombolas como o acesso e usufruto sobre as terras ocupadas e respeito sobre suas tradições.

Fonte: Brasil (1988) Elaboração: Própria

Em suma, procurou-se dar bases institucionais de um Estado Democrático Direito incorporando os princípios liberais, de desenvolvimento econômico procurando diminuir as desigualdades sociais e regionais com respeito ao meio ambiente, de defesa e respeito aos diversos agentes sociais historicamente estigmatizados na sociedade com o propósito de soterrar o passado ditatorial. Foram e são direitos historicamente conquistados e teorizados por diversos pensadores políticos, direitos que ao longo dos últimos três séculos, pelo menos, foram objetos de muita luta social conquistados por meio de diversas formas de atuação política, como greve, luta institucional político-partidária, etc. que, em alguns casos custaram a vida de diversos agentes políticos por governos ditatoriais. Tais direitos fazem parte da Constituição de diversos países e de documentos internacionais adotados também por alguns países (como Convenções, Resoluções, entre outros). Historicamente, passam por retrocessos e avanços que dependem da conjuntura política mundial e nacional. Logo, sua manutenção deve fazer parte da luta constante de agentes sociais comprometidos com a democracia. Pelos motivos elencados, a Constituição Federal de 1988 é conhecida como "Constituição Cidadã".

Em termos formais, à luz dos parâmetros constitucionais o Brasil, na sua forma de governo é uma República, tendo um sistema de governo presidencialista, maneira pela qual o Presidente exerce ao mesmo tempo a chefia do Estado e do Governo. O Brasil é, ainda sob esta

ótica institucional-legal, uma República federativa, na sua forma de Estado, formada pela União, Estados, Distrito Federal e Municípios Atualmente, o país é compreendido por 26 Estados, um Distrito Federal (a capital da República está localizada em Brasília) e 5.570 municípios, de acordo com dados do ano de 2017 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)[46].

Tanto em nível federal como nos Estados, também conhecidos entes federativos ou governos subnacionais, ocorre a divisão institucional em três Poderes, a saber, o Executivo, Legislativo e Judiciário. Cada um possui a existência autônoma com atribuições previstas na Constituição Federal, cuja principal referência provém da obra clássica Montesquieu "O espírito das leis". É preciso apontar que um órgão público, que não faz parte do sistema dos três Poderes, ganhou destaque com a Constituição Federal. Referimo-nos ao Ministério Público. A Constituição conferiu a esta instituição autonomia ante aos órgãos de representação política para que possa atuar junto aos diferentes Poderes republicanos formalmente instituídos objetivando apurar casos de desvio de recursos públicos, investigação de crimes tipificados legalmente, violação de dispositivos de leis trabalhistas e previdenciários, combate à violação de direitos humanos, de defesa dos direitos ambientais, etc. Respeitadas as atribuições legais pelos Promotores e Procuradores, é possível o estabelecimento de parcerias com o Ministério Público na promoção e atuação por direitos, circunstância que já acontece, por exemplo, em alguns momentos, como na articulação com o movimento sindical na defesa das conquistas dos trabalhadores.[47]

Tratemos, inicialmente, dos Poderes constituídos no nível federal. O Executivo é chefiado pelo Presidente da República, cargo em que o ocupante define as principais políticas nas mais variadas áreas da sociedade. É considerado o cargo mais importante da República. O mandatário é eleito mediante as regras do sistema majoritário para um mandato de quatro anos. A eleição pode ser decidida em dois turnos: caso o primeiro colocado não obtenha a maioria dos votos válidos (50%+1). Desde 1998, com mudança ocorrida na Constituição Federal, permitindo a reeleição, os Chefes do Executivo dos entes federados podem ser reconduzidos a um mandato seguinte após concluir um primeiro mandato de quatro anos. O Presidente da República exerce o poder político com o auxílio dos ministros os quais são nomeados por ele. A respeito das suas atribuições, entre outras, podemos elencar: i-) sancionar, promulgar ou vetar leis federais; ii-) regulamentar, mediante decretos as leis existentes; iii-) exercer o comando das Forças Armadas[48]; iv-) nomear ministros das Cortes Supremas do Judiciário após aprovação do Senado Federal; v-) editar medidas provisórias que possuem força de lei; vi-) organizar a Administração Pública

[46] Disponível em: https://loja.ibge.gov.br/perfil-dos-municipios-brasileiros-2017.html. Acesso em: 02 fev. 2019.

[47] A despeito de ser um agente social relevante e parceiro das entidades progressistas na luta pela garantia de direitos, alguns Promotores e Procuradores usurpam das suas prerrogativas e da autonomia dispostas na CF para atuarem politicamente, desvirtuando, em certos momentos, operações importantes que o Ministério Público realiza como o combate à corrupção, visto que vem ocorrendo ações – como declarações, falta e continuidade de apuração de políticos da direita, etc. - por parte destes agentes públicos, com o apoio de parte da mídia empresarial e do Judiciário, às quais põem em cheque sua credibilidade quando direcionou demasiada e seletivamente, em dado momento das investigações centrou foco apenas nas forças políticas ligadas à esquerda– notadamente o Partidos dos Trabalhadores (PT) – e não tendo o mesmo rigor, bem como a mesma ênfase quando se trata de outras forças políticas. Tal contexto expressa-se, por exemplo, no âmbito da Operação Lava-Jato, operação em curso que apura denúncias de corrupção na Petrobrás, empresa estatal de petróleo.

[48] No Brasil, as Forças Armadas são representadas pelo Exército, Marinha e Aeronáutica.

Federal; vii-) definir o orçamento federal, após aprovação do Congresso Nacional; viii-) apresentar projetos de lei e propostas de Emenda Constitucional (EC)[49]; etc.

O Poder Legislativo federal, chamado de Congresso Nacional, é bicameral formado pelo Senado Federal e a Câmara dos Deputados. O mandato dos Senadores é de 8 anos, enquanto o dos Deputados é de 4 anos. Embora façam parte do mesmo Poder político, os Deputados e Senadores são eleitos a partir de regras eleitorais diferentes: os primeiros são eleitos pelo chamado sistema proporcional e os segundos pelo sistema majoritário. Na Câmara dos Deputados, cada Estado da federação – e Distrito Federal - é representado politicamente tendo em vista o tamanho do seu colégio eleitoral (conjunto total de eleitores habilitados a votar), porém tal representação é condicionada à participação de no mínimo oito Deputados e no máximo 70. Em relação à representação política no Senado, de modo a estabelecer o equilíbrio federativo, cada Estado tem o direito de eleger 03 senadores. Atualmente, a composição de cada Casa legislativa, segundo o total de parlamentares, é a seguinte: a Câmara dos Deputados possui 513 deputados e o Senado Federal 81 senadores.

As principais atribuições do Congresso Nacional são elaboração e aperfeiçoamento dos diferentes projetos de lei (entre os quais os que tratam do orçamento federal; sobre matéria tributária; planos e programas nacionais e regionais de desenvolvimento; sobre planos e programas setoriais; sobre a criação, transformação e extinção de cargos e funções públicas; de telecomunicações; de previdência social; de educação; etc.); fiscalização dos diferentes atos e ações do Poder Executivo; autorizar a realização de referendos e plebiscitos; apreciar, aprovar ou rejeitar Tratados Internacionais; etc.

Nos Estados, Distrito Federal e Municípios, o Poder Executivo é representado, respectivamente, pelos Governadores e Prefeitos. Especificamente, no caso do Distrito Federal, capital da república, não existem municípios, há as denominadas Regiões Administrativas, cujos gestores são nomeados pelo Governador eleito.

A respeito do Poder Legislativo, nos Estados ele é exercido pelas Assembleias Legislativas. Nos Municípios, ele é exercido pelas Câmaras Municipais. No Distrito Federal, o citado poder é executado pela Câmara Legislativa. Cada Estado possui sua própria Constituição, enquanto os Municípios são regidos por Leis Orgânicas. As Constituições estaduais e as Leis Orgânicas podem apresentar aspectos específicos, como elementos que podem valorizar a cultura regional, porém ambas devem seguir princípios e questões previstas na Constituição Federal. O Distrito Federal apresenta, por sua vez, uma organização híbrida: Brasília e as outras regiões administrativas são regidas por Lei Orgânica, prevendo prerrogativas para o Governo do Distrito Federal (GDF) similares às existentes para Estados e Municípios.

[49] De acordo com a Constituição Federal, no Brasil, há no âmbito federal, no processo legislativo a apreciação e produção de Projetos de Leis Complementares, Projetos de Leis Ordinárias, Propostas de Emenda à Constituição, Medidas Provisórias, Decretos Legislativos e Resoluções. Para que Constituição seja modificada, as Propostas de Emenda precisam ser aprovadas em dois turnos por três quintos dos membros das respectivas Casas Legislativas. As chamadas Leis Complementares, para serem aprovadas, precisam contar com maioria absoluta das duas Casas.

À luz dos parâmetros constitucionais, o Poder Judiciário apresenta uma organização complexa e heterogênea. Atualmente, este Poder vem agindo com o uma espécie de Poder Moderador, devido à crise política iniciada em 2016, com a destituição da Presidenta Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a agosto de 2016). Considerado um Poder contramajoritário (tendo em vista que seus integrantes não são legitimados pelos votos da maioria da sociedade como são os integrantes do Legislativo e do Executivo, podendo, pois, por força institucional contrariar maiorias em face da preservação das garantias constitucionais de minorias e dos cidadãos em geral), o Judiciário mantém, assim como outros dois Poderes, autonomia administrativa, financeira e de tomada de decisão a partir de seus magistrados acerca da atuação dos seus órgãos, os quais possuem prerrogativas para atuarem na esfera federal (União), nos Estados e Distrito Federal. Em resumo, a principal atribuição dos seus órgãos é realização de julgamentos em suas esferas de competência. No âmbito federal, o Poder Judiciário é constituído pela Justiça Federal comum e Tribunais Especializados, a saber, do Trabalho, Eleitoral e Militar. O Judiciário estadual é organizado pelos Estados federados e pelo Distrito Federal. A Justiça Federal aprecia e julga situações em que a União (Governo Federal e entidades federais subordinadas - como empresas públicas e estatais) está: i-) envolvida por prestação ilegal de serviços, ii-) condutas irregulares de seus agentes públicos; iii-) análise de casos de violação de Direitos Humanos; iv-) julgamentos em questões baseadas em Tratados Internacionais firmados entre o Governo Federal e outros Estados Nacionais, entre outros casos.

A Justiça comum estadual é responsável por boa parte das demandas judiciais no país, já que atende casos dos mais diversos temas – com exceção de causas trabalhistas, militar e eleitoral que possuem instituições próprias no âmbito federal – como litígios na esfera civil (divórcios, pensões, patrimônio, etc.), criminal, etc. Ainda acerca do Poder Judiciário, é preciso esclarecer que o Supremo Tribunal Federal (STF) é a corte máxima deste poder, cabendo-lhe, entre outras funções, a análise de peças jurídicas que envolvem questões constitucionais, como ações diretas de inconstitucionalidade, extradições, etc. O STF é um dos tribunais superiores, assim, como Superior Tribunal de Justiça (STJ). Em termos gerais, os processos judiciais começam a tramitar em órgãos da chamada primeira instância – varas e comarcas judiciais – com possibilidade de recursos – revisão de sentenças já proferidas – às outras instâncias judiciais, que são os tribunais nos Estados e órgãos superiores do Judiciário, localizados no Distrito Federal.

Em que pese a importância dos 03 poderes republicanos para a garantia e reparação de direitos, bem como para organização da vida social, é preciso destacar o fato de que pesquisas feitas regularmente captam a insatisfação de amplos contingentes da sociedade acerca da atuação dos diferentes órgãos públicos que representam os três poderes republicanos.[50]

[50] Segundo a pesquisa anual do IBOPE (2015), mediante a realização de sua pesquisa anual que calcula o Índice de Confiança Social (ICS) – levantamento feito desde o ano de 2009 o qual apura a percepção dos brasileiros em relação a 18 instituições sociais e políticas – a Presidência da República e o Congresso Nacional foram algumas das instituições que estiveram nas piores colocações em 2015. A pesquisa mostra que o Legislativo Federal, em 2015, manteve a penúltima posição da relação de entidades pesquisadas. Trata-se do mesmo panorama apresentado pela chefia do Executivo Federal que se posicionou na antepenúltima posição das 18 instituições alvo do levantamento, registrando uma queda de 22 pontos, se comparado com o índice registrado em 2014. Nesta pesquisa, o Judiciário ficou no grupo intermediário na 10ª posição do ranking com 46 pontos em 2015, queda de 2 pontos, se comparado ao ano de 2014.

O atual sistema político está desgastado[51] junto a amplos setores da sociedade, entre outros motivos: i-) devido à revelação de vários casos desvio de recursos públicos; ii-) de recebimento de propina por agentes públicos, incluindo vários políticos dos mais diversos espectros Partidos e campo político, em razão de favorecimento a certos grupos privados em licitações públicas; iii-) defesa dos interesses dos segmentos econômicos em detrimento da maioria da população (tal comportamento pode ser entendido como compromisso e defesa de alguns políticos por conta do financiamento empresarial que recebem das empresas); iv-) da ausência e ineficiência de políticas públicas que mitiguem ou diminuam os diversos problemas da população mais desfavorecida social e economicamente, etc. Entre as possíveis soluções apresentadas para que a confiança na política possa ser estabelecida estão: a realização de uma ampla reforma política por uma Assembleia constituinte específica, reivindicação que vem sendo alvo de atividades de diversos setores progressistas, como o plebiscito recentemente organizado, que pleiteia,[52] entre outros pontos, maior participação popular na política, financiamento público de campanhas e partidos mais programáticos na sua atuação político-partidária.[53]

No que diz respeito às críticas ao Poder Judiciário, temos, entre as principais, de que se trata de um Poder pouco afeto ao controle democrático dos cidadãos, que mantém regalias e privilégios aos seus quadros – especialmente aos magistrados -, é moroso em suas decisões;[54] etc.

Por se tratar de uma República Federativa e em face da descentralização dos diferentes serviços prestados pelo Poder Público – demanda conquistada por diversas organizações progressistas e contemplada na Constituição Federal de 1988 - a União e os demais entes federativos possuem capacidade de legislar e tratar concorrentemente a respeito de diferentes temas, entre os quais assuntos voltados para o meio ambiente, saúde pública, segurança pública, cultura, educação, etc. Todavia, existem temáticas que são restritas à União, como relações internacionais, direitos civis, matéria eleitoral, de questões relacionadas à matéria de garantias

---

Informações disponíveis em http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Instituicees-politicas-perdem-ainda-mais-a-confianca-dos-brasileiros.aspx. Acesso em 02 fev. 2019. A Presidência da República, revela a pesquisa, já chegou a ocupar as primeiras posições do ranking em 2010, no Governo de Luís Inácio Lula da Silva. Outro exemplo foi o trabalho feito por Cunha et al. (2015), em pesquisa semestral específica sobre a avaliação sobre o Judiciário e que engloba um breve bloco acerca da avaliação de outras entidades realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV): o levantamento mostra que, em 2015, apenas 32% dos brasileiros confiavam no Judiciário. Este Poder aparece na 8ª posição entre 13 instituições políticas e sociais que são avaliadas na citada pesquisa. Sofrendo também uma avaliação negativa, o Congresso Nacional aparece na antepenúltima posição, com 12% de confiança entre os brasileiros a frente do Poder Executivo, o qual aparece na desprestigiada penúltima posição, com 11% dos/as brasileiros avaliando-lhe positivamente.

[51] Este fenômeno relacionado ao descrédito das instituições políticas não se restringe apenas ao Brasil.

[52] Para maiores informações, acessar http://www.reformapolitica.org.br/

[53] Desta forma, teríamos menos influência do Poder Econômico que financia os partidos políticos e mais liberdade aos partidos políticos. Lembrando que a além da democracia representativa que forja as tradicionais instituições políticas, outra ação que é sugerida é maior valorização dos usos instrumentos de democracia direta previstos constitucionalmente, oferecendo, pois, um modelo de governança complementar à democracia representativa. Esta valorização passaria por respeitar a autonomia das diversas as instituições participativas - como conselhos de políticas públicas, conferências e orçamentos participativos – bem como ampliá-las e difundir sua existência para o conjunto da população. Acredita que, deste modo, poderia uma mudança da cultura política de boa parte dos/as cidadãos tornando-os mais participativos da vida política, uma vez que participariam no desenvolvimento de programas e políticas para solucionar problemas que os/as atingem na sua vida cotidiana.
Apesar da necessidade de haver aperfeiçoamentos institucionais, e preciso frisar que o país tem diversas experiências exitosas de democracia direta em governos progressistas, sobretudo em gestões municipais que adotaram o Orçamento Participativo.

[54] Em outubro de 2014, o Conselho Nacional de Justiça (CNJ), órgão federal que tem as atribuições, entre outras, de verificar o acompanhamento da eficiência, analisar e punir possíveis desvios realizados no Poder Judiciário brasileiro, divulgou o resultado de uma pesquisa da qual se nota que o principal problema deste poder é a morosidade processual na resolução dos conflitos das pessoas e entidades que o procuram, segundo demandas recebidas pela sua Ouvidoria. Matéria disponível em: http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62126-morosidade-da-justica-e-a-principal-reclamacao-recebida-pela-ouvidoria-do-cnj. Acesso em 02 fev. 2019. Sobre o diagnóstico com os principais problemas do Poder Judiciário brasileiro, acessar: http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/61341-ministerio-da-justica-aponta-tres-principais-problemas-do-judiciario

trabalhistas, de tipificação e sanção em matéria penal, etc. Nosso Federalismo impõe algumas limitações para os entes legislarem. Alguns assuntos são específicos à competência da União, isto é, ela possui a competência privativa. A organização federativa nos Estados Unidos, em constaste e numa breve comparação, permite que os Governos estaduais e locais tenham mais liberdade nas suas prerrogativas de legislarem e atuarem do que os nossos entes federados.

Ao longo da nossa história, temos alternado entre centralizar muitos assuntos no Governo central ou descentralizar para os Governos estaduais e municipais. Porém, em termos de racionalidade burocrática, a Constituição Federal de 1988 inovou ao propor que, em determinados assuntos (como a educação formal, foco desta pesquisa), ocorra a autonomia e responsabilidades dos Governos estaduais e municipais, contudo, de maneira concomitante, não exime a União de também exercer um papel em determinadas matérias, seja na forma i-) de produzir legislação; ii-) de fornecer apoio técnico, logístico e financeiro ao entes que comprovarem não darem conta de implementar determinada política. A União enquanto ente mais forte em termos de estrutura, capilaridade e maior arrecadador de tributos e impostos, por força constitucional, em vista da nossa organização federalista, precisa promover políticas que fomentem o equilíbrio entre as diferentes unidades e regiões do país. Os legisladores constitucionais de 1988, todavia, conseguiram manter uma maneira de que ocorram possiblidades de que os 03 entes possam atuar de forma complementar, de modo a consagrar a respectiva autonomia, mas também que se possa ensejar a colaboração entre eles, sem que a sociedade fique dependente apenas de iniciativas do Governo central. É uma forma de compartilhamento de atribuições interessante, para um país de vasto território, peculiaridades e em que muitos Municípios e Estados não possuem condições financeiras e técnicas de levar a cabo, por exemplo, uma dada política educacional planejada pelo Governo central. Em verdade, tais entes precisam da União em determinadas situações, entre outros motivos, pela baixa capacidade arrecadatória gerada pelo baixo de desenvolvimento econômico regional, por falta de muitas empresas dos três setores da economia em diversas regiões.

Um exemplo de como está formalizado o nosso Federalismo pode ser notado em termos de questões de tributária. Trata-se de rateio que a União realiza entre Estados e Municípios de tributos e impostos que a mesma arrecada. Referimo-nos ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal e do Fundo de Participação dos Municípios. Estes Fundos já existiam em outras Constituições brasileiras e a Carta de 1988 manteve-os. De modo bem resumido: os mencionados Fundos visam criar as condições para a promoção de desenvolvimento econômico-social mais equânime entre as regiões, bem como vale apontar que o rateio será sobre uma parte (49%) de impostos da União que tratam da renda e sobre produtos industrializados. Um dos parâmetros para distribuição dos recursos aos entes é a faixa populacional de cada região.

Para finalizar este tópico, faz-se necessário mencionar que alguns artigos da Constituição Federal de 1988, passados pouco mais de 30 anos da sua promulgação, não foram sequer regulamentados. Dois fatores explicam os motivos da ausência das regulamentações em itens da

Carta de 1988: o primeiro deles é a pressão de agentes dominantes de determinados campos sobre os agentes do campo político, posto que, uma vez regulamentados certos artigos abririam maior possibilidade de desconcentração de poder e para o aumento de concorrência nesses campos; o segundo motivo diz respeito ao medo dos agentes do campo político em tratar de certas matérias consideradas "sensíveis", já que a pressão que sofrem é procedente de financiadores de suas campanhas e assim evitam contrariá-los. Um exemplo de ausência de regulamentação da Constituição Federal de 1988 corresponde aos itens que tratam da Comunicação e prevê, entre outros pontos, o fim da propriedade cruzadas dos meios de comunicação.

2.4.1 Direitos educacionais constitucionalizados

Em uma rápida consulta na Constituição Federal de 1988, pela página da Casa Civil da Presidência na Internet, constatamos que o termo "educação" aparece 74 vezes. Na Constituição, a educação é concebida como um direito social, no artigo 6º, junto com outros como acesso à saúde, alimentação, moradia, trabalho, previdência social, etc. Tais direitos são considerados com aqueles de "direitos de segunda geração" (IPEA, 2009:26). O termo educação aparece em outros diversos artigos e incisos da Carta de 1988, como na distribuição de competências entre os entes federados, bem como nos entendimentos de que os mesmos precisam estabelecer na esteira da organização federativa (como, por exemplo, na cooperação técnica e financeira). São mencionados outros tipos de educação, para além das modalidades e níveis da organização convencionais: são citados, ao longo do texto constitucional, por exemplo, que: i-) os órgãos de segurança viária discutirão e farão campanhas para a "educação de trânsito"; ii-) que os órgãos de preservação ao meio ambiente tratarão de atividades sobre "educação ambiental". Fundamentalmente, a educação recebe tratamento constitucional no Capítulo III ("Da Educação, da Cultura e do Desporto"), mais precisamente na Seção I entre os artigos 205 a 214. Tentamos expor alguns pontos, de maneira sintetizada, no Quadro 03, os aspectos e avanços trazidos pelos citados artigos constitucionais:

Quadro 03: Síntese descritiva dos artigos que tratam da educação inscritos na CF 88

Artigos	Síntese da previsão constitucional
205	A educação é concebida como direito que abrange a todos, sendo dever do Estado e da família, com apoio da sociedade em geral, provê-la, visando que os cidadãos possam se desenvolver como pessoa humana, para a cidadania e para o mercado de trabalho.
206	Estabelece os princípios que devem nortear o ensino brasileiro em oito incisos. Entre os princípios do ensino, listamos: 1-) A liberdade de ensinar de aprender, ensinar e divulgar o pensamento; 2-) Igualdade de condições para que os alunos possam acessar e permanecer nos estabelecimentos de ensino; 3-) De que toda estrutura educacional oficial oferecerá acesso gratuito a todos; 4-) Definição de um padrão de qualidade; 5-) Valorização dos profissionais da educação, cujo ingresso nos sistemas de ensino púbico será por meio de aprovação em concurso público de provas e títulos. Como titular e pertencente às carreiras do magistério, os profissionais da educação devem possuir planos de carreira permitindo-lhes progressão profissional e aumento na remuneração.

207	Confere autonomia didático-científica, administrativa e financeira às Universidades e Institutos de pesquisa
208	Em 07 incisos define como expressa-se o dever do Estado para com a educação. Definem entre outros pontos: 1-) qual é o nível de ensino obrigatório, bem como as faixas etárias correspondentes, sendo o que o ensino obrigatório gratuito é caracterizado como direito público subjetivo, implicando na responsabilidade e sanções às autoridades que não ofertarem vagas no ensino obrigatório; 2-) Contempla o direito de pessoas portadoras com deficiência ter atendimento especializado, com preferência na rede regular; 3-) A garantia do ensino noturno; 4-) Garante a possibilidade de acesso a níveis mais altos no ensino tendo em vista a capacidade do educando; 5-) O Estado deve assistir o educando, na Educação Básica, ofertando condições para o ensino com distribuição de material didático, transporte, alimentação e programas de saúde.
209	Autoriza a iniciativa privada atuar na educação, desde que a mesma cumpra os parâmetros estabelecidos pela educação brasileira e de se submeter à avaliação de qualidade do Poder Público.
210	Prevê que, no Ensino Fundamental, haverá um conteúdo mínimo, para que o estudante respeite a cultura nacional e regional; tenha uma formação básica comum. Prevê ainda, nesta etapa, que o ensino religioso é facultativo, que as aulas serão ministradas em português e que os indígenas terão liberdade para ensinar mobilizando à sua língua.
211	Este artigo impõe, a partir da disposição de cinco parágrafos, que a União e demais instâncias federativas precisam organizar-se em regime de colaboração em seus sistemas de ensino. Entre alguns elencados, no artigo 211, destacamos: 1-) Estados e Distrito Federal devem ter preferência na manutenção e desenvolvimento do Ensino Médio; 2-) Municípios devem ter preferência em relação à manutenção e desenvolvimento do Ensino Infantil e Ensino Fundamental; 3-) A União possui a prerrogativa de financiar e manter toda a rede do sistema federal de ensino, bem como agir na esfera educação como ente na *"função redistributiva e supletiva, de forma a garantia equalização de oportunidades e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira"* em relação aos outros entes. Saliente-se que antes da Emenda Constitucional 14, no parágrafo 2, deste artigo aparecia a expressão "pré-escolar". Com a promulgação do referido dispositivo constitucional, a expressão "pré-infantil" foi alterada pelo termo "educação infantil". Com a EC 53/2006, o termo "educação infantil" passou a constar, também, com o IV do artigo 208.
212	Nos seus seis parágrafos, este artigo obriga que os três entes devem investir percentuais mínimos obrigatórios, anualmente, em educação, considerando as receitas procedentes de impostos. A União deve aplicar, ao ano, no mínimo 18% das suas receitas; Estados e Municípios devem, no mínimo, aplicar 25% das suas receitas. Alguns parágrafos colocam algumas regras para aplicação dos recursos públicos, entre às quais: 1-) De que programas correspondentes aos cuidados com saúde e alimentação serão custeados por contribuições sociais e outras fontes do orçamento; 2-) De que os recursos públicos aplicados deverão dar mais atenção às questões e prioridades da educação obrigatória.
213	Este artigo proclama que os recursos públicos serão utilizados para o financiamento e desenvolvimento das escolas públicas. Entretanto, prevê que as escolas filantrópicas ou confessionais poderão ter acesso às verbas públicas, desde que não tenham finalidade

	lucrativa e financiem seus recursos adicionais em educação.
214	Define a criação de lei federal que instituirá o Plano Nacional de Educação, de modo a articular o sistema nacional de educação, traçando diretrizes, objetivos, metas e estratégias para toda estrutura de educação do país para que possam, em regime de colaboração, erradicar o analfabetismo, universalizar a escola, melhorar o ensino, realizar e desenvolver a formação humanística e científica e, por fim, apontar qual será a meta de recursos públicos como proporção do Produto Interno Bruto a serem aplicados na educação.

Fonte e Elaboração: Brasil, Constituição Federal de 1988

O Quadro 03 mostra a atual redação dos itens constitucionais acerca do campo educacional brasileiro. Quadro da sua promulgação, a "Constituição Cidadã" previu, por exemplo, no artigo 208, que com relação ao dever do Estado, apenas o Ensino Fundamental era obrigatório, mesmo para que aqueles que não estavam na idade certa. Como veremos, o mencionado artigo sofreu alteração nos anos dos Governos FHC e Lula. Sem dúvidas aconteceram avanços notáveis, na letra da lei, em relação às tratativas que a educação deve ter tendo em vista à garantia de direitos que até então muitos brasileiros estavam alijados. Como, por exemplo: i-) o ensino oficial gratuito na Educação Básica; ii-) destinação anual de um percentual específico do orçamento público para os programas e atividades educacionais; iii-) garantia de cursar uma determinada etapa educacional mesmo não estando na idade corresponde àquela etapa, entre outras garantias. Porém, é preciso destacar e reconhecer que muitos direitos educacionais (assim como outros) previstos na Constituição não foram aplicados na prática, até hoje, por omissão do Estado, para que tenhamos uma educação de qualidade. Por oportuno, ainda, que o artigo 7º da Constituição elenca os direitos dos trabalhadores urbanos e rurais. Entre outros, o inciso XXV do artigo 7º preconiza aos trabalhadores a *"a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas".*

É preciso destacar que tanto a Constituição Federal de 1988 no artigo 211, bem como a LDB no artigo 9º (mais precisamente) determinam a União atribuições para além de manter, ofertar e regular o Ensino Superior. Os mencionados dispositivos legais, em linhas gerais, impõem a União incumbências legais de acompanhar e monitorar a Educação Básica, de maneira a zelar pela sua qualidade nacionalmente; enquanto ente federado, deve ofertar amparo financeiro e técnico para os demais entes que precisarem, com intuito de equipar as condições entre todos do ponto de vista educativo. Por ocasião da nossa organização federativa, ao mesmo tempo em que as legislações estabelecem estas responsabilidades à União, conseguem, igualmente, manter a autonomia dos entes operarem também na Educação Básica. Trata-se, pois, de algo inovador, especificamente à União no que se refere à sua atuação dando-lhe mais protagonismo na Educação Básica, posto que rompeu com um movimento histórico que ocorria por aqui, já o que governo central, desde o Império delegava aos Estados e Municípios as responsabilidades no que diz respeito à Educação Básica (constituída à época por escolas primárias), ficando responsável pela organização e manutenção das entidades educacionais do "topo do sistema" (Faculdades e Institutos de Ensino Superior) de melhor qualidade e que favorecia quase que, basicamente,

parcelas da elites econômica e política. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2007; DURHAM, 2010:155).

A busca de uma educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros não se orienta apenas pelo cumprimento das normas legais previstas no nosso ordenamento jurídico. Representantes do nosso Estado comprometeram-se em promover uma educação de qualidade para seus cidadãos assinando compromissos internacionais junto aos órgãos multilaterais. Em setembro de 2015, chefes de Estados e Governos de diversos países, em atividade realizada na sede das Nações Unidas (ONU), incluindo a então mandatária à época do país, Dilma Rousseff, comprometeram-se a adotar a agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em substituição e atualizando os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio. Os ODS é o resultado dos esforços dos países a partir de deliberações ocorridas na "Conferência Rio +20", ocorrida em 2012 no Brasil. A assinatura dos ODS aconteceu após diversas negociações entre os diversos países em painéis promovidos e mediados pela ONU. Os ODS foram assinados no marco da "Cúpula das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável", em 2015. O ODS, de maneira resumida, é uma agenda que congrega 17 Objetivos e 169 metas que os chefes de Estado se comprometeram a aplicar até 2030. A agenda dos ODS envolve um conjunto variado de temas como: i-) erradicação da pobreza; ii-) garantir à população do país segurança alimentar e agricultura; iii-) promoção de qualidade na educação; iv-) promoção de qualidade na saúde; v-) realizar a igualdade de gênero; vi-) garantir o acesso a saneamento básico e à água para todos; vii-) realizar o crescimento econômico de forma sustentável, entre outros. Para a nossa pesquisa, a educação está contemplada no Objetivo 4 da chamada "Agenda 2030". Em relação a ele, os países se comprometem a *"Assegurar a educação inclusiva, equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos".*[55]

[55] Este parágrafo foi elaborado em consulta a duas páginas: da ONU no Brasil: https://nacoesunidas.org/conheca-os-novos-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-da-onu/ e do Governo brasileiro, do Itamaraty, mais precisamente: http://www.itamaraty.gov.br/pt-BR/politica-externa/desenvolvimento-sustentavel-e-meio-ambiente/134-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-ods.

Capítulo 3: Governos FHC e Lula na Educação Básica

3.1 Aspectos gerais dos Governos de Fernando Henrique Cardoso (1995 a 2002)

Convencido pelas forças políticas da centro-direita (vocalizadas não apenas pelos Partidos Políticos, mas também por outros agentes sociais, como os grandes conglomerados de mídia do país), a maior parte do eleitorado brasileiro, na década de 1990, legitimou a implantação do projeto neoliberal, cujos pilares foram construídos no chamado Consenso de Washington no início daquela década, projeto que se chocou com as intencionalidades de maior democracia social contidas na Carta Constitucional de 1988.

De acordo com Bezerra (2018) um dos principais trunfos, utilizado pelo PSDB na campanha eleitoral de 1994, foi o sucesso do Plano Real, o qual tinha havia sido colocado em prática no país há pouco tempo, contribuindo significativamente para a queda da inflação no período. Devido aos efeitos positivos da estabilização da moeda, FHC é eleito e toma posse no cargo de Presidente da República, em 1º de janeiro de 1995. Com a justificativa de modernizar o país, a autora lembra que o primeiro mandato de FHC realizou a quebra do monopólio estatal do petróleo, telecomunicações e de energia elétrica e deu continuidade ao programa privatizações de estatais, projeto que se iniciara com Fernando Collor[56], em 1990.

Com o argumento de diminuir os gastos públicos e de que o setor privado era mais competente que o público, a privatização de empresas estatais foi uma das principais ações tomadas pelo governo FHC. A venda de diversos ativos do Estado (ação retomada, em 2016, e com força por Michel Temer e com anúncio recente de que será mantida pelo atual governo de Jair Bolsonaro) deixou o país mais frágil em temos de planejamento e ação, no plano interno e na seara governamental para a promoção de políticas que induzam o desenvolvimento econômico, especialmente, em setores econômicos estratégicos. Os interesses particulares de grupos estrangeiros, compradores em geral dos diversos ativos estatais, é que ditam o ritmo de investimento e ação em diversas áreas econômicas.

Dados citados por Bezerra (2018), em levantamento do jornal Folha de São Paulo, diz que durante os governos FHC foram vendidas 70 empresas federais, ao todo, por US$ 70,855 bilhões. Há 20 anos, o jornalista Aloysio Biondi descortinava como fora o processo de desestatizações no país, na década de 1990, com lançamento de *"O Brasil privatizado"*, um livro que se tornou clássico. Em análise do jornal Brasil de Fato, verificamos que a obra de Byondi mostrou como poucos grupos econômicos se beneficiaram do processo de privatização e os

[56] No início da década de 1990, Fernando Collor de Mello, primeiro Presidente da República eleito pelo Partido da Reconstrução Nacional (PRN), após o retorno da democracia depois do fim do regime civil-militar, é quem começa a adotar as primeiras medidas neoliberais no Brasil. O então Presidente foi eleito após vencer, no segundo turno, Luiz Inácio Lula da Silva do Partido dos Trabalhadores (PT) nas eleições de 1989. Seu governo teve curta duração: já com popularidade em baixa devido ao baixo crescimento econômico, inflação alta, sofrendo fortes mobilizações de movimentos sociais e do movimento sindical, com denúncias de corrupção envolvendo o próprio Chefe de Estado e de alguns assessores, Collor renuncia ao mandato em 1992, antes que o Senado Federal decretasse o seu impeachment. As medidas neoliberais são intensificadas a partir da segunda metade da 1990, mais precisamente, entre os anos de 1995 a 2003, nos dois mandatos presidenciais consecutivos de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB). A coalizão liderada pelo PSDB, formada por partidos do centro e direita brasileiras, entre os quais Partido da Frente Liberal (PFL), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e o Partido Progressista Brasileiro (PPB), venceu respectivamente de 1994 e 1998, como Collor, o candidato petista, Lula.

diferentes retrocessos pelos quais a sociedade brasileira foi submetida com este processo. Entre outras coisas, o livro de Byondi com dados robustos e diversas fontes que atestavam a análise do jornalista, evidencia que: i-) o pagamento das privatizações foi realizado com títulos públicos sem liquidez (os chamados "títulos podres"); ii-) os estudos realizados pelo Governo federal para dar referência às privatizações apresentavam os ativos estatais com preços em baixo patamares, bem abaixo do que realmente valiam; iii-) o Governo federal facilitou a vida dos compradores de estatais e empresas públicas com empréstimos subsidiados pelo Tesouro Nacional por meio de linhas de crédito do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), operações que foram objeto de denúncias por conta de supostas irregularidades e, que até hoje, nunca foram apuradas pelos órgãos competentes e tiveram pouca cobertura da imprensa; iv-) o Governo federal sucateou algumas empresas estatais para vendê-las mais baratas, todavia, investiu consistentemente em outras para garantir empresas mais estruturadas e com forte capacidade institucional para os compradores; etc.

Bezerra (2018), ao discorrer sobre o primeiro mandato de FHC (1995-1998), relata que o Governo passava por várias dificuldades, entre elas, o baixo crescimento econômico, cenário que fora agravado devido aos efeitos da crise econômica nos mercados asiáticos e na economia da Rússia. Devido às ineficiências da equipe econômica do Governo em atenuar o cenário econômico que se tornara agravado pelas duas crises econômicas citadas, o governo recorreu aos empréstimos e assessoria técnica do Fundo Monetário Internacional, que vinculou as operações creditícias há um conjunto de rígido de controle fiscal em consonância com os princípios do Consenso de Washington.[57] O Governo federal adotou medidas que diminuíram o financiamento de diversos programas públicos de saúde, educação etc., prejudicando ainda mais os grupos mais pobres da sociedade brasileira.

De acordo com Fonseca e Fagnani (2013:11-14), o projeto levado a cabo no Brasil, na década de 1990, desconsiderou a Constituição Federal no tocante ao capítulo da "Ordem Social", optando pela primazia dos princípios de focalização, privatização, supressão de direitos, desregulação dos contratos trabalhistas que caracterizam o chamado "Estado mínimo", princípios que nortearam o denominado ajuste macroeconômico e da reforma do Estado à qual teve um

[57] De acordo com João José de Oliveira Negrão, em artigo para a Revista do Núcleo de Estudos de Ideologias e Lutas Sociais (NEILS) da PUC/SP, o "Consenso de Washington" foi um termo cunhado pelo economista John Willians, economista inglês e diretor do Institute for International Economic uma entidade privada que congrega diversos economistas alinhados com o posicionamento liberal. O termo é uma referência às medidas debatidas e aprovadas, num evento por evento realizado em 1989, em Washington, que contou com a participação de economistas do Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento e representantes do Governo estadunidense. No contexto de forte influência dos Governos de Reagan e Tatcher, relata João José de Oliveira Negrão, o evento debateu as reformas econômicas em curso na América Latina. O autor diz que as propostas do "Consenso de Washington" foram: *"1) disciplina fiscal, através da qual o Estado deve limitar seus gastos a arrecadação, eliminando o déficit público; 2) focalização dos gastos públicos em educação, saúde e infra–estrutura; 3) reforma tributária que amplie a base sobre a qual incide a carga tributária, com maior peso nos impostos indiretos e menor progressividade nos impostos diretos; 4) liberalização financeira, com o fim de restrições que impeçam as instituições financeiras internacionais de atuar em igualdade com as nacionais e o afastamento do Estado do setor; 5) taxa de câmbio competitiva; 6) liberalização do comércio exterior, com redução de alíquotas de importação e estímulos à exportação, visando impulsionar a globalização da economia; 7) eliminação de restrições ao capital externo, permitindo investimento direto estrangeiro; 8) privatização, com a venda de empresas estatais; 9) desregulação, com redução da legislação de controle do processo econômico e das relações trabalhistas; e 10) propriedade intelectual."* (NEGRÃO, Sem ano: 4). O autor relata, ainda, que as referidas propostas se tornaram o "receituário" a organizar a atuação de agências mundiais de financiamento, como o FMI, que exigiam dos países tomadores de empréstimo o efetivo cumprimento das propostas do "Consenso de Washington" em troca da liberação dos recursos financeiros aos países. O artigo de João José de Oliveira Negrão pode ser lido aqui: http://www4.pucsp.br/neils/downloads/v1_artigo_negrao.pdf

caráter liberal. Houve, no período, de acordo com os autores, uma ausência de sintonia entre a política macroeconômica adotada nos governos do PSDB e perspectivas de adoção de políticas sociais universalizantes, sendo que *"a estagnação econômica e o endividamento público agravaram a crise do mercado de trabalho e restringiram as possibilidades do gasto social"* (FONSECA; FAGANANI, 2013:12). Sob este prisma do caráter adotado pelo ajuste fiscal, narram os mencionados autores, houve a regressão no caráter das políticas sociais e início da mercantilização dos serviços sociais que deveriam ser ofertados diretamente pelo Estado.

Há muitas análises sobre os 08 anos da gestão federal do PSDB. Há uma similaridade entre elas no sentido de apontar que se tratou de um governo que realizou ações e políticas de forma conjunta e subordinada aos diferentes organismos multilaterais (os quais são responsáveis entre outras coisas, pela hegemonia do capital), mesmo que à custa de enfraquecimento da nossa soberania em diversas áreas, e por ser um Governo nacional que se guiou pelo ideário neoliberal, cujos teóricos do campo econômico produzem e reproduzem um arcabouço teórico defendendo a centralidade do mercado e de que suas possuem leis irreversíveis (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003:103). Fonseca e Fagnani (2013:24) sustentam que, a partir de década de 1990, começou a ocorrer a centralização das receitas tributárias na União e, simultaneamente, inicia-se um aumento das dívidas dos Estados e Municípios atribuído às duras políticas de ajuste fiscal às quais foram submetidos esses entes no final da década 1990 (para resolver a situação fiscal dos entes, foi criado o Programa de Apoio à Reestruturação e ao Ajuste Fiscal do Estado, o PROES, de 1999, cujos compromissos assumidos e propostos pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso caracterizavam-se pela implantação de duros controles fiscais, vendas de ativos estatais, etc. aos entes que aderiam ao Programa), sendo, portanto, um requisito essencial, uma melhora no pacto federativo, na perspectiva destes autores, posição que defendemos já que os mesmos receberam muitas atribuições em termos de prestação de serviços públicos, na continuidade de descentralização que remonta o período da Constituinte. Trata-se, de algum modo, de processo similar ao que estamos vivenciando desde 2017 até o presente momento. Porém, devido aos pontos trazidos, como menor acesso às receitas tributárias, os entes federados possuem diversas limitações para cumprir com suas obrigações, como agentes sociais por exemplo, no campo da educação.

As políticas neoliberais, concebidas e executadas por FHC, tiveram suas diretrizes e parâmetros no denominado "Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado" (PDRAE), formulado pelo economista, Luís Carlos Bresser Pereira, à época, Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado. Hidaka (2012:71), ao debruçar-se sobre o PDRAE, verifica que tal documento advogava uma reforma do Estado tendo em vista seu entendimento de haveria uma crise do aparelho estatal que começou nos anos de 1970 e piorado ao longo dos anos 1990. Para o PDRAE, como frisa Hidaka (2012:71) esta suposta crise estatal se alicerçava em três motivos: i-) pelo problema fiscal público e pela ausência de poupança interna; ii-) perda de eficácia da política desenvolvimento adotada no Brasil e que contribuiu sobremaneira para a industrialização

do país entre os anos de 1940 a 1970 e iii-) o Estado moderno precisava de novas formas para se organizar, dado o esgotamento da "Administração Pública Burocrática". O PDRAE, analisa Hidaka (2012:71), preconizava a instituição de um novo formato de Administração, a saber, a chamada "Administração Gerencial", superando a "Administração Pública Burocrática". A Administração Gerencial, no entendimento do PDRAE, racionalizaria os gastos públicos com a implementação de políticas públicas eficazes, promoveria a estabilidade financeira, criaria as condições para o crescimento econômico e estimularia o empreendedorismo privado. É, nesse contexto, que conseguiremos entender as amplas Reformas Administrativas do período, como desestatização de instituições públicas e medidas administrativas para que legalizasse a atuação de Organizações Não-Sociais e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, entidades que, a partir da década de 1990, passaram a gerir diversos tipos de equipamentos e serviços público. Em poucas palavras, houve a institucionalização para a participação privada na gestão e prestação de serviços públicos.[58]

Em geral, as Organizações são apresentadas por terem experiência e eficiência no serviço que irão prestar, ademais, são defendidas para prestação de serviços públicos por não precisarem cumprir certas obrigações legais próprias de instituições do serviço público (como a realização de concurso público para a contratação de pessoal), tendo condições para fazer um trabalho mais ágil e com qualidade. São entidades que devem ter por objeto à realização de serviço numa modalidade específica de contratação firmada junto ao Poder Público sem que finalidade seja a lucratividade. Contratam trabalhadores com base na legislação trabalhista em vigor e devem cumprir as demandas e serviços emanados pelo Poder Público, entidade contratante e que fornece a remuneração às chamadas entidades do Terceiro Setor. Apesar da seriedade, compromisso de

[58] A participação de entidades com finalidade lucrativa e as que não possuem o caráter lucrativo, no âmbito da realização e prestação de serviços por meio da contratação estatal, é regida por um conjunto de dispositivos legais que determinam o modo de contratação, o tempo de prestação do serviço, que tipo de serviço será oferecido, entre outras condições. Vizzoto, Corcetti e Pierozan (2017: 543-556), além de apresentarem uma série de questionamentos sobre participação de entidades privadas na realização de serviços públicos, ajuda-nos a distinguir as diferentes formas de contratação e instrumentos jurídicos que legitimam a participação das diferentes entidades privadas na prestação de serviços e na venda de materiais ao Estado. De acordo com as autoras, a maior parte legislação brasileira criada para legitimar e dar respaldo legal às entidades com finalidades lucrativas e as do chamado Terceiro Setor deu-se na década de 1990 e possuem parâmetros da Nova Gestão Pública e no PDRAE, portanto, organizadas na chamada "Administração Gerencial". Com base em informações das autoras, as entidades com finalidade lucrativa são contratadas pelo Poder Público através da Lei nº 8.666/1993 (Leis de Licitações) e da Lei nº 11.079/2004 (que criou regras gerais para licitação e contratação na modalidade de Parceria Público-Privadas - PPP). A Lei das PPP, relatam as autoras, instituiu o contrato administrativo de concessão, sob a forma a forma patrocinada ou administrativa: a primeira garantirá à entidade privada o pagamento do serviço realizado por meio de tarifa paga pelo usuário e acréscimo de valores por parte do Poder Público. Ainda no primeiro mandato de FHC, descreve as autoras, foi promulgada a Emenda Constitucional nº 19, de 04 de junho de 1998, que em resumo, alterou os princípios e normas da Administração da Pública, controle de despesas e finanças públicas. Entre outros pontos, a EC nº19/18 incluiu no artigo 37 os parâmetros da Administração Gerencial aos órgãos da Administração Direta e Indireta, criando autonomia a eles para instituir contratos com entidades de Direito Privado para a prestação de serviço público. Na esfera da participação das Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPS), isto é, entidades sem finalidade lucrativa para atuarem na prestação de serviços públicos é preciso que as mesmas cumpriam certos requisitos legais. Vizzoto, Corcetti e Pierozan (2017: 543-556) esclarecem-nos que as OS atuam na realização de alguns serviços públicos ao firmarem um contrato de gestão com o Poder Público com base na Lei nº 9.637/1998. As OSCIPS atuam em relação à realização de determinado serviço público quando firma o termo de parceria tendo como referência a Lei nº 9.790/1999. As autoras lembram-nos que as Leis nºs 13.019/2014 e 13.204/2015 (que instituíram o Marco Regulatório das Organizações da Sociedade Civil o qual estabelece o regime jurídico das parcerias entre a Administração Pública e as entidades sem fins lucrativos) estabelecem o regime e a forma de como serão contratadas a OS e OSCIPS com o Poder Público, enquanto a Lei nº 9.637/1998 define e caracteriza as OS e a Lei nº 9.790/1999 faz o mesmo em relação às OSCIPS. Vizzoto, Corcetti e Pierozan (2017: 543-556) relatam que nas parcerias com entidades da sociedade civil pode haver repasse de recursos financeiros às mesmas, bem como pode ocorrer a parceria sem o repasse, sendo que, nesta última hipótese, haverá o chamado "acordo de cooperação". Quando há transferência de recursos financeiros, lembram as autoras, as parcerias se darão pela assinatura dos "termo de colaboração" e o "termo de fomento" entre o Poder Público e as entidades da sociedade sem fins lucrativos, que são escolhidas para a realização e prestação de dado serviço público por meio de comissão de seleção criadas pelo Poder Público que analisa se as entidades participantes do processo seletivo cumprem as exigências legais.

várias destas instituições com os aspectos da cidadania e não terem mesmo a finalidade lucrativa, é preciso dizer que há outras tantas que desvirtuam os objetivos propostos na realização do serviço público, enriquecem seus gestores à custa da penúria e agruras sociais de diversos indivíduos.

Novamente, de acordo com Hidaka (2012:71), a concepção do período foi *"o estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo seu papel regulador ou promotor destes".*[59] Com o PDRAE, inicia-se no Brasil, a chamada Nova Gestão Pública (NGP) por alguns estudiosos da Administração Pública, fenômeno que influenciou e influencia ainda diversos países, cujos pressupostos são a *flexibilização administrativa e o maior accountability*, com foco nos indicadores e metas que devem nortear e serem cumpridos pelos diferentes órgãos estatais.

Na esteira da Reforma do Estado, inicia-se no governo de FHC, a criação das Agências Reguladoras, fundamentadas pelo PDRAE (instituído pela Lei nº 9.074), movimento que marca uma nova forma de atuação estatal em relação aos serviços prestados por agentes privados à sociedade.[60] Ao final da década de 1990, empresas e grupos econômicos privados (que já possuíam destaque nos seus setores econômicos) passaram a operar em determinados segmentos econômicos (como telecomunicações, petróleo e gás, mineração etc.) em face da diminuição ou término da participação dos empreendimentos estatais no conjunto da economia. Em termos gerais e com base nesta nova conjuntura econômica, Agências Reguladoras criadas pelo Executivo Federal, possuem entre outras, as atribuições de normatizar e fiscalizar as empresas nos setores econômicos nos quais atuam com o propósito de acompanhar e cobrar que as mesmas cumpram integralmente os contratos de prestação de serviço pactuados com clientes, que apliquem os investimentos e outros critérios estabelecidos na concessão do serviço ou área concedida etc.

Bezerra (2018) argumenta que FHC também, na esteira de seguir as "recomendações" do FMI realizou reformas no funcionalismo público federal, reduzindo e flexibilizando alguns direitos de diversas categorias. Autorizada a reeleição por meio da aprovação da Emenda

[59] Nota-se que não se trata, como apregoam alguns agentes sociais do campo econômico ligados às concepções neoliberais, de que não deva existir uma não intervenção ou ausência estatal em relação ao mercado ou na atuação dos agentes privados, mas sim, como dar-se-á a participação estatal em dado contexto neoliberal. Além disso, é preciso fazer outra ponderação de que, quando é conveniente, os adeptos neoliberais do campo econômico, mobilizam o argumento da não intervenção legal ou econômica do Estado já que o mercado teria condições para se auto remodelar-se e prover o desenvolvimento social e econômico, todavia, ficam em silêncio quando o Estado atua para pagar altos juros na rolagem da dívida pública que beneficia justamente alguns dos adeptos da teoria neoliberal ou mesmo modificam o discurso da "não intervenção" quando em momentos de crises econômicas que afetam o lucro dos empreendimentos privados o Estado é acionado para suprir o caixa das empresas de empresas afetadas para que estas possam manter suas atividades econômicas. Essa segunda questão ficou patente, na crise econômica de 2008, com o aporte financeiro dado por Estados Nacionais a bancos e grandes companhias industriais, algo que permitiu a continuidade de algumas empresas, porém comprometeu o aspecto fiscal de muitos países. Ou seja, foi uma espécie de "socialização dos prejuízos econômicos, porém mantendo o lucro privado a poucos grupos controladores as empresas beneficiadas"

[60] No artigo "Reforma do Estado Brasileiro e Agências Reguladoras no contexto de mundialização do Capital", a pesquisadora Ádima Domingues da Rosa, entre coisas, informa que 10 Agências foram instituídas pelo Governo federal: *"Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL), Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), Agência Nacional do Petróleo (ANP), Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS), Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA), Agência Nacional de Águas (ANA), Agência Nacional de Transportes Aquaviários (ANTAQ), Agência Nacional de Transportes Terrestres (ANTT), Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e a última a ser criada recentemente, Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC)."* As últimas foram criadas nos governos Lula. A mais recente foi a Agência Nacional de Mineração, no Governo de Michel Temer. O artigo de Ádima Domingues pode ser verificado aqui: http://www.estudosdotrabalho.org/anais6seminariodotrabalho/adimadominguesrosa.pdf

Constitucional (medida que foi alvo de denúncias de "compra" de votos de parlamentares por parte do Executivo, denúncias que nunca foram apuradas), FHC é reeleito na campanha eleitoral de 1998, novamente, com a bandeira no combate à inflação, em nome da estabilidade fiscal e política do país. Bezerra (2018) analisa que as eleições de 1998 ocorreram num contexto de queda da atividade econômica. Logo após as eleições, diz a autora, o desemprego e a inflação estavam numa trajetória de aumento. E, novamente, o governo FHC se vê obrigado a recorrer ao FMI. Para realizar os empréstimos, a entidade multilateral de fomento exige a implantação de rigorosos controles no gasto público e crescimento econômico.

O ritmo de crescimento econômico foi prejudicado, ao final da década de 1990, pois além das políticas econômicas do governo terem sido pouco eficazes e vivenciarmos ainda os efeitos das crises econômicas da Rússia e de alguns países asiáticos, tivemos o racionamento de energia elétrica que afetou e diminuiu consumo doméstico privado e para a produção econômica. Parte do racionamento de energia elétrica deveu-se ao baixo planejamento do Governo para o setor de energia, bem como aos baixos investimentos públicos e privados. Com os empréstimos feitos junto ao FMI, uma das medidas adotadas pelo Governo foi a criação da Lei de Responsabilidade Fiscal para União e demais entes. A autora sustenta que, a despeito dos índices de inflação terem sido baixos, nos dois governos de FHC, problemas como elevada desigualdade social, má qualidade nos serviços públicos (como de saúde e educação) e fraca distribuição de renda não foram fortemente enfrentados pelo Governo foram fatores decisivos para a vitória de Luiz Inácio Lula da Silva nas eleições de 2002.

3.1.1 Os Governos de Fernando Henrique Cardoso na Educação Básica: arcabouço legal e análise dos programas governamentais

De modo preliminar, esclarecemos que optamos em desenvolver, nesta parte da pesquisa, uma análise acerca das legislações que o governo de FHC conseguiu aprovar e que deram as referências para que seus Governos atuassem na Educação Básica. Adicionalmente, faremos uma breve análise dos programas para a educação básica durante os governos de FHC. Esta mesma estrutura pautará (abordar os aspectos legais na educação básica e sobre os programas educacionais para a Educação Básica) as considerações que faremos sobre os governos Lula. [61]

Como vimos acima, nas referências teóricas deste trabalho, a partir das essenciais contribuições de Pierre Bourdieu, o campo social é permeado por conflitos entre agentes sociais que estão situados em posições hierarquicamente distintas. Os agentes sociais nos polos dominantes mediante estratégias específicas buscam manter e conservar os seus poderes; enquanto os agentes sociais dominados procuraram reverter tal tendência em determinado campo social mobilizando, igualmente, estratégias específicas. Feita esta breve lembrança, podemos apontar que os projetos educacionais do PSDB e do PT, de algum modo, devem ser

[61] Basicamente, cabe esclarecer, que muitas das informações sobre os textos legais foram obtidas em consulta que fizemos na obra "*Da LDB 1996 ao novo PNE (2014-2024): por outra política educacional",* de Dermeval Saviani, de 2016.

compreendidos e situados tendo em vista os projetos mais gerais, políticos e de sociedade que representaram, enquanto exerceram os mandatos no Governo central. Nos pleitos políticos da década de 1990, já foi possível evidenciar como foram as construções dos dois Partidos no que tange seus programas de Governo, incluindo a temática educacional: o programa educacional do PSDB fora concebido num formato verticalizado "de cima para baixo" e por especialistas do campo educacional favoráveis à ortodoxia econômica para criar condições de competitividade econômica brasileira em tempos de globalização econômica; já os programas petistas foram construídos por mais agentes sociais, vários dos quais em polos dominados do campo educacional, e levaram em conta sua participação ativa e suas demandas no processo de formulação. É que o constatamos em Frigotto e Ciavatta (2003:107), ao mobilizarem trabalho realizado por Cunha (1995) ao investigar à forma pela qual os programas educacionais dos dois Partidos foram construídos, considerando os agentes sociais da educação participantes e de que há, claramente, demandas, concepções diferentes e conflitos diversificados devido aos interesses divergentes deste campo social:

> A plataforma de Lula resultou de um processo mais indutivo, de modo que segmentos de interesses social e partidário tiveram espaço nos documentos (negros, mulheres, profissionais da educação"), o que exigiu maior insistência nos princípios gerais, de modo que se mantivesse a unidade. (...) O documento de FHC foi elaborado por especialistas em planejamento governamental, razão pela qual se pôde selecionar as demandas que seriam incorporadas a partir das diretrizes gerais. (CUNHA, 1995:95 apud FRIGOTTO & CIAVATTA, 2003:107)

Frigotto e Ciavatta (2003:107) realizam uma ponderação de que muitos destes especialistas que participaram do governo FHC, na área educacional, tiveram experiências profissionais anteriores em entidades multilaterais do ramo financeiro, como o Banco Mundial, Banco Interamericano, etc., organizações que tiveram, a partir da década de 1970, mas sobretudo a partir da década 1990 um forte papel na formulação no âmbito das reformas educacionais em muitos países, entre os quais da América Latina, cujos governos acataram vários dos pressupostos das propostas destas organizações financeiras, por afinidade ideológica neoliberal, subserviência e condicionalidades impostas devidos aos empréstimos tomados pelos países. No caso brasileiro, os mencionados autores citam alguns nomes dos especialistas que tiveram poder de deliberação das pautas pedagógicas e políticas educacionais no Ministério da Educação como Paulo Renato Souza (Ministro), Guiomar Nano de Melo, entre outros, a demonstrar, em certo sentido, afinidade entre as políticas educacionais promovidas pelo governo FHC, formuladas por tais agentes sociais e as propostas das entidades financeiras, multilaterais.

As políticas, como veremos, em elevado grau, foram concebidas sem muitas consultas aos demais agentes sociais do campo educacional, vindas "de cima para baixo", que possuíam, em geral, uma concepção com claras indicações e pressupostos empresariais, com o intuito de adequar à nova realidade econômica global, de "competitividade", de "modernização", etc., entre outras concepções defendidas pelo governo federal do PSDB. Uma das críticas às políticas educacionais do PSDB, Governo federal, é que as mesmas assumiram um caráter que privilegiou a chamada "pedagogia das competências" e formação para empregabilidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003:108).

No polo dominante no campo da educação, a partir de 1995, uma das primeiras e mais importantes medidas do governo FHC foi a sanção da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que *"estabelece as diretrizes e bases da educação nacional"* (LDB). Os preceitos constitucionais, tratados acima, e a LDB são as principais referências legais que norteiam o campo educacional brasileiro. Até então, a legislação que tratava das diretrizes e organização da educacional era a Lei 4.024/1961. A LDB sancionada, em 1996 e ainda vigor, teve sua tramitação iniciada em dezembro 1988: na legislatura que se inicia em 1995, o Congresso Nacional fora formado por uma maioria conservadora que surgiu nas eleições de 1994 e nos embates em torno da LDB saiu-se vitoriosa a posição do governo FHC que, através do Ministério da Educação, conseguiu aprovar, no Senado Federal, o substitutivo apresentado pelo senador, Darcy Ribeiro, substitutivo que deu redação à LDB sancionada, tornando nulo, desta forma, o projeto de lei que fora aprovado na Câmara dos Deputados, que tinha alguns avanços e postura mais progressista (SAVIANI, 2015).

É digno de registro que, na década de 1990, sob o governo Collor foi aprovada uma legislação que garante os direitos de crianças e dos adolescentes, entre eles está a educação, a ser promovida pelo Poder Público, família e sociedade. Referimo-nos a Lei nº 8.069, de 13 julho de 1990, que instituiu o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e dá outras providências, marco legal, que hoje em dia, é tido como o elemento gerador de problemas por setores sociais conservadores, pela suposta contribuição à "impunidade de jovens" que cometem delitos.

O Estatuto da Criança e do Adolescente, entre outras questões, preconiza que: i-) as crianças e os jovens não podem ser submetidos ao tratamento cruel ou degradação física, como forma de disciplina em diversos processos entre os quais o educativo (artigo 18-B, de 2014); ii-) crianças e adolescentes possuem o direito de serem matriculados em escola pública e gratuita perto de sua residência para seu pleno desenvolvimento como pessoa humana, para o trabalho e para a cidadania (artigo 53, inciso V, de 2019, mas já existia originariamente em 1990; em 2019, o direito foi estendido aos seus irmãos); iii-) crianças e adolescentes podem fazer cursos de formação técnico e profissional (artigo 62); iv-) os pais ou responsáveis têm obrigação de matricular seus filhos na rede regular de ensino (artigo 55); v-) dirigentes de unidades escolares do Ensino Fundamental possuem a responsabilidade de informar ao Conselho Tutelar quando houver maus-tratos que envolvam seus alunos, quando presenciarem faltas continuadas sem a devida justificativa, sobre evasão escolar e quando ocorrer elevados níveis de repetência (artigo 56); vi-) o Poder Público deve realizar pesquisas e demais ações (como inovação curricular) visando matricular crianças e adolescentes que ainda não estão matriculadas no Ensino fundamental (artigo 56); vii-) ao ministrarem aulas, os professores devem levar em conta e respeitar os valores culturais, artísticos e históricos específicos do contexto social da criança e do adolescente, de maneira a terem liberdade da criação e acesso às diversos formas de cultura (artigo 58); viii-) uma das atribuições do Conselho Tutelar é solicitar alguns serviços como de saúde e educação para jovens e adolescentes (alínea "a" do inciso III do artigo 136); ix-) crianças e

adolescentes que são alvo de punição devem realizar seus estudos com acompanhamento de pais e autoridades (nos artigos do Capítulo IV "Medidas Sócio Educativas").

É preciso esclarecer que antes da sanção da legislação educacional de 1996, o governo de FHC fez algo inusitado, uma vez que, ao tratar do papel da União no âmbito da educação nacional, o Presidente sancionou uma Lei que alterava alguns artigos da LDB em vigor à época (Lei 4.024/1961) em 1995 e contribuiu para regulamentar alguns artigos da LDB que seria sancionada em 1996 (Lei nº 9.394/1996). Trata-se de algo inusitado, pois o governo já tratava da criação de legislação educacional mais central, bem como realizou a regulamentação de uma lei que ainda não estava vigor, algo que ocorreu com a sanção da nova LDB em dezembro de 1996. Estamos nos referindo ao episódio da sanção da Lei nº 9.131, de 24 novembro de 1995.

Saviani (2016:13) revela-nos que, com a edição Lei nº 9.131/1995, houve alteração dos artigos 6º, 7º, 8º e 9º da Lei nº 4.024/1961 (LDB anterior). Em linhas gerais, o mencionado autor explica que, no artigo 1º da Lei nº 9.131/1995 houve alteração daqueles artigos, sendo que o artigo 6º definiu que o Ministério da Educação representará a União em matéria educacional, tendo entre as suas prerrogativas a responsabilidade de *"formular e avaliar a política nacional, zelar pela qualidade do ensino"* de acordo, pois, com os artigos 8º e 9º LDB atualmente em vigor, que o artigo 6º acrescenta dois parágrafos dizendo que o Ministério da Educação, para o exercício de suas atribuições, contará com o apoio do Conselho Nacional de Educação (CNE). Continuando com a exposição de Saviani (2016:13), dando nova redação aos artigos 7º, 8º e 9º da LDB anterior, o artigo 1º da Lei nº 9.131/1995, ainda, trata das competências do Conselho Nacional de Educação, das formas de nomeação dos integrantes das duas Câmaras que compõem o CNE, a saber, a Câmara de Educação Básica e Câmara de Educação Superior e, por fim, estabelece as responsabilidades institucionais de cada uma das Câmaras. Estas últimas disposições por nós lembradas no artigo 1º Lei nº 9.131/1995 regulamentou o parágrafo 1º do artigo 9º da LDB de 1996 atualmente em vigor, os quais tratam, brevemente, da existência do CNE. Os demais artigos da Lei nº 9.131/1995 versam sobre questões do Ensino Superior e extinguem as funções do Conselho Federal de Educação (CFE), já que o CNE passara a ser criado.

Não nos esqueçamos que umas demandas do FNDEP, no campo educacional, ao participar das discussões da Constituição e da LDB era a criação do Conselho Nacional de Educação. Em parte, tal reivindicação foi, portanto, atendida parcialmente no Governo Fernando Henrique Cardoso. Foi parcialmente atendida, já que o mencionado Conselho não teve toda autonomia que o FNDEP desejava quando demandou a criação do CNE: como veremos, o Conselho até tem certa autonomia para deliberar sobre assuntos de matéria educacional, mas depende do aval do Ministério da Educação.

Em tempos como os nossos em que agentes sociais que não possuem qualquer vínculo ou legitimidade no campo da educação querem impor um modelo de educação autoritária, conservadora, de pensamento único, limitadora do pensamento crítico de professores e alunos e contrária aos preceitos científicos, é essencial que os agentes sociais legitimados e que possuem

um caráter progressista no campo da educação conheçam as regras e funcionamento das instituições que regulam este campo para que possam fazer uma disputa qualificada. Sob esta perspectiva é que vale a contribuição de Saviani (2016:12) ao analisar o funcionamento do CNE: a despeito da Lei nº 9.131/1995 definir que o Conselho tem atribuições normativas, de deliberação e de assessoria, o CNE possui limitações, posto que todas as decisões dependem da homologação do Ministro da Educação, o que, na prática, denuncia Saviani, torna o CNE a um mero de órgão de assessoramento do Ministro e, além disso, ao olharmos as prerrogativas das Câmaras que formam o Conselho perceberemos que, no caso da Câmara da Educação Básica considerando as sete listadas na Lei, apenas uma possui claramente um formato de deliberação à qual corresponde à definição das Diretrizes Curriculares que são propostas pelo Ministério da Educação.

Mesmo com as limitações que ocorrem, defendemos que os agentes sociais do campo da educação conheçam o funcionamento adequado das instituições que compõem o mencionado campo, para que possam intervir quando necessário. Vale esclarecer que o CNE é composto, ao todo, por 24 membros, sendo 12 para cada uma das Câmaras. Todos são nomeados pelo Presidente da República. 12 membros são indicados por entidades da sociedade civil ligadas ao campo educacional para participarem das Câmaras que compõem o CNE. A legislação define que os indicados devem ter contribuído com as modalidades de ensino das respectivas instâncias para serem membros do Conselho. O CNE faz parte de um sistema amplo de participação institucional criado no Brasil[62] em atendimento às reivindicações de diferentes agentes sociais (sindicatos, movimentos sociais etc.), no processo constituinte, com vistas à democratização do Estado e fomentar a participação política de entidades e cidadãos em assuntos do seu interesse. Desde os anos 1990 até hoje, milhares de espaços de participação institucionalizada foram criados.[63] Optamos, em função da centralidade da LDB para organização do campo educacional brasileiro, dar destaque de como foi o seu processo de construção, bem como mostrar como a citada Lei organiza e institui as regras para tal organização da educação nacional. Passemos a examinar como foram as discussões e conflitos travados no âmbito da tramitação, no Congresso Nacional, da nova LDB com suporte de Gomes da Silva (2008). Neste trabalho, a autora procura avaliar as formas de pressão, as formas de construção de propostas para a educação pública e as disputas internas entre as diferentes correntes políticas do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do

[62] Em diversas áreas de políticas públicas, existem Conferências, Conselhos Gestores, Audiências Públicas, Ouvidorias, Orçamentos Participativos, Comitês de Gestão de Recursos Hídricos, Conselhos Escolares etc. Há uma multiplicidade destas formas institucionalizadas de participação política nos três níveis de Governo, que ora são utilizados pelos Poderes Executivos (como o Orçamento Participativo), ora pelos Poderes Judiciários e Legislativos (em se tratando de Audiências Públicas). O potencial participativo destes arranjos, relacionado à capacidade de produzir e ter os resultados das deliberações seguidos pelos Governos, na forma de políticas públicas, varia de um lugar para outro e está relacionado ao projeto político do Governo em questão. Há um entendimento, na literatura que estuda as instituições participativas, de que projetos políticos de governos de esquerda fomentam e valorizam a democracia direta, tendem a respeitar e oferecer condições para que ocorra o potencial político das instituições participativas.

[63] Algumas áreas de políticas públicas, a despeito da existência de muitas instituições participativas, são refratárias à participação social. É o caso da área econômica. Responsável, entre outras, pela criação pelas diretrizes das políticas monetária e fiscal do país que impactam à vida de toda a sociedade, o Conselho Monetário Nacional (CMN) é um exemplo. A composição do CMN restringe-se aos integrantes do Governo federal, situação que não se alterou mesmo nos governos do PT que criaram e fomentaram mais instâncias participativas.

Estado de São Paulo (APEOESP)[64], um dos representantes sindicais do magistério da rede estadual de ensino oficial. Gomes da Silva (2008) argumenta que o referido agente social atuou de forma propositiva[65] na Constituinte e na construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), por meio da sua representação à CNTE no FNDEP, já que a APEOESP[66] é filiada à CNTE. Vejamos, pois, como foi a tramitação da LDB.

Gomes da Silva (2008:29) sustenta que, após as disputas no processo da Constituinte, o próximo passo no campo educacional giraria em torno da regulamentação dos itens sobre educação da Constituição com a nova LDB. A autora revela-nos que o processo foi demorado e, como era de se esperar, permeado por disputas, iniciado com a apresentação do Projeto de Lei nº 1.158-A/88, de autoria do deputado Otávio Elizeo, à época, do PMDB-MG. A rigor, esclarece-nos a autora, o conteúdo do mencionado Projeto de Lei baseou-se no artigo *"Contribuição à Elaboração da Nova LDB: início de conversa*", feito por Dermeval Saviani, texto que foi apresentado na reunião anual da ANPED em 1988. O texto teve um caráter progressista. E, novamente, os agentes sociais em disputa, para a construção da nova LDB, apresentavam propostas para uma educação com viés mais privatizante e outra com função mais pública. As mesmas alianças dos campos sociais, estabelecida no processo da Constituinte, manteve-se na discussão da LDB.

Gohn (2012:94-95) expõe que, a partir de 1990, o cenário político para atuação do FNDEP e a esquerda, no Parlamento, torna-se mais complicado, posto que vários aliados não foram reeleitos, a maioria dos parlamentares eram de direita e o governo federal eleito era também de direita e, como pode, procurou inviabilizar qualquer avanço mais progressista na LDB. Na

[64] Há ampla bibliografia sobre o sindicalismo brasileiro e sobre o sindicalismo docente no país. A respeito deste último, sugerimos à Tese de Doutorado de Helvia Leite Cruz defendida e aprovada no Departamento de Sociologia da Universidade de Brasília, em 2008, intitulada "Condições de construção histórica do sindicalismo docente de Educação Básica".

[65] Como vimos, a principal forma de pressão do FNDEP foi, por meio suas entidades, a participação e contatos formais com parlamentares apresentando propostas construídas pelas entidades que compunham o Fórum, sem grandes mobilizações no espaço público. Alguns autores chamam essa forma de pressão de propositiva na qual determinado agente social procura agir através de apresentação de propostas que formulam nos chamados espaços institucionais criados pelo Poder Público. Armando Boito Junior (1999), um dos principais estudiosos do sindicalismo no Brasil, como avalia corretamente Gomes da Silva (2008:07), é crítico desta forma de pressão: para Boito Junior (e pensadores que o seguem) ao optar pela atividade propositiva, os sindicatos, seu foco de análise, contribui para política de retirada de direitos de governos neoliberais, posto que, na sua visão, as entidades sindicais não estimula a mobilização e outras formas ativas em relação às lutas coletivas, fomentando o apaziguamento (GOMES DA SILVA, 2008-07). Entendemos, assim como Gomes da Silva (2008-07), que a forma propositiva de atuação quanto à realização de outros tipos de manifestações (como ocupações, greves etc.) não são se excluem. Podem ser, num dado campo social, formas complementares de ação, ouvindo os seus representados quanto ao que está acontecendo na luta social e pedindo para que eles possam dar a contribuição em termos de propostas. Além disso, é necessário que as lideranças de coletivos sociais, além de dar ciência e pedir para os representados contribuírem com propostas, consiga fazer um trabalho para tentar mobilizar estes representados para aderirem aos atos coletivos (assembleias, greves, etc.). Talvez um dos problemas seja a ênfase, por parte do agente social coletivo, no plano reivindicativo de direitos, mobilizar apenas uma dessas formas.

[66] Com base em informações disponíveis em sua página na Internet, o Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo foi criado na cidade de São Carlos, interior do Estado de São Paulo, em 1945. Atualmente, a APEOESP revela que possui sede na cidade de São Paulo, bem como de que possui 66 subsedes no Interior, 17 na Grande São Paulo e 10 na capital paulista. Além do mais, em sua página, a entidade esclarece ter mais de 180 mil sócios. Para a realidade brasileira, trata-se de um elevado número de filiados, já que, em geral, são baixos o número de trabalhadores filiados aos seus sindicatos. Com 180 mil sócios, a APEOESP informa que é um dos maiores sindicatos da América Latina. Para conhecer melhor a entidade e suas conquistas, sugerimos acessar: www.apeoesp.org.br/o-sindicato/historia/

década de 1990, como vimos, diferentemente do que acontecera na década de 1980, os Governos brasileiros foram orientados por políticas neoliberais e houve um arrefecimento da luta social.

Mesmo com o arrefecimento das mobilizações políticas na década de 1990, quando comparadas às fortes e muitas manifestações da década de 1980 na luta por direitos e abertura política, bem como a adesão dos Governos centrais ao programa neoliberal, os setores progressistas do campo político realizaram importantes e inovadoras iniciativas a partir de ações locais articuladas à agenda global. Na esfera local, por exemplo, no Brasil, alguns Municípios e Estados sob os Governos do PT institucionalizaram as práticas participativas como Orçamento Participativo, Conselhos, Conferências etc. e financiaram ações de Economia Solidária, Crédito Popular etc. Para alguns atores, esses empreendimentos podem ser chamados de "contra-hegemônicos" em contraposição aos modelos neoliberais. Algumas destas práticas existem até hoje em algumas localidades e ainda são referência de gestões de cunho progressista.

Outra iniciativa de atuação, na esfera local, na década de 1990 e são experiências que ainda se mantêm atualmente em certas localidades, que ocorreu no âmbito da organização e mobilização de alguns sindicatos, em face da globalização econômica, foi a constituição das redes sindicais em empresas transnacionais[67], às quais facilitaram o intercâmbio de informações, experiências e conquistou solidariedade, como forma de lutar para tornar os direitos mais equânimes em diversas plantas das empresas transnacionais, que operam em diversos países e no interior destes destinando aos seus trabalhadores diferentes benefícios ou não tendo alguns em determinadas localidades. A atuação em redes sindicais foi (e é, também), ainda, uma forma de cobrar as transnacionais no seu compromisso em cumprir os chamados Acordo Marcos Globais[68], uma estratégia do sindicalismo internacional adotada também a partir da década de 1990 por conta da globalização econômica.

Em menor intensidade e volume como vimos, o espaço público foi o palco de muitos momentos resistência contra o neoliberalismo e pleito em busca de direitos contra o fim e

[67] De acordo com o "Guia para a Construção de Redes Sindicais em Empresas Multinacionais: Sistematizando a experiência da CUT", de 2009, à página 11, entre outros pontos, informa que as redes sindicais são formadas por dirigentes sindicais que atuam no local de trabalho. A publicação diz, ainda, que esta experiência surgiu, na década de 1990, e foi demandada por Federações Internacionais de Sindicatos, como o ICEM, FITIM e UITA. Foram iniciativas, relata a publicação que sistematiza a experiência de sindicatos filiados à CUT e realização orientação de como podem ser construídas as redes sindicais, que surgiram preliminarmente como resposta sindical aos ataques desferidos por diferenças empresas como demissões em massa, pagamento de baixos salários, retirada de outros benefícios, entre outros, na forma de solidariedade nos anos de 1990 no contexto de início de reestruturação produtiva. Em geral, as redes sindicais trocam experiências, realizam iniciativas conjuntas como cursos, formas de resistência (greves, paralisações rápidas do processo produtivo etc.) etc. No Brasil, há experiências de redes sindicais em grandes empresas do ramo químico e metalúrgico. A cartilha pode ser lida, acessando esse endereço: http://www.observatoriosocial.org.br/sites/default/files/07-02-2009_12-guia_construcao_redes_sindicais_multinacionais.pdf

[68] Consultando, novamente, o "Guia para a Construção de Redes Sindicais em Empresas Multinacionais: Sistematizando a experiência da CUT", temos conhecimento que, em 2009, existiam 80 Acordos firmados e poderiam ser consultados na página da Global Unions, à página 54. Na mesma página, a publicação revela-nos que os Acordos Marco Globais ou Internacionais, assim como as redes sindicais, surgiram em países de capitalismo desenvolvido e inicialmente foram fomentados por sindicatos que representavam os trabalhadores das matrizes onde transnacionais estão sediadas. Os Acordos Marco Globais, sustenta a publicação que consultamos, surgem, também, no contexto da década de 1990, sendo resultado da luta sindical e surge como reivindicação e negociação entre sindicatos e dirigentes das transnacionais. Estas comprometem-se, em todas as suas unidades no planeta, a oferecer e observar os termos das Convenções Internacionais de Trabalho da Organização Internacional do Trabalho, como o direito à liberdade sindical, de um salário justo, a condições adequadas de saúde e segurança aos trabalhadores etc. Em alguns casos, as empresas comprometem-se a preservar e zelar por um meio ambiente saudável e de respeito aos diferentes ecossistemas. Em geral, os Acordos Marcos possuem dispositivos que garantam aos agentes sociais interessados em monitorar o seu conteúdo. Algumas experiências mostram que a eficácia dos Acordos Marcos depende da sua apropriação pelos trabalhadores e seus representantes sindicais, bem como pela altivez destes e em locais que respeitam minimamente a liberdade sindical

minoração das desigualdades. Talvez, os emblemáticos protestos tenham ocorrido, em 1999, na cidade Seattle, nos Estados Unidos, em reunião de Cúpula da Organização Mundial de Comércio, atos que foram duramente reprimidos pela polícia local, contudo, tornaram-se referência até hoje, para outras tantas lutas urbanas e sociais (como a constituição do Fórum Social Mundial em 2001) e reivindicação por mais direitos, dado os pleitos e pioneirismo pela convocação pela Internet.

O campo da educação, ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, período em que muitos países da América do Sul implementaram à agenda neoliberal, em diferentes patamares, foi objeto de conflito por iniciativa e ação de agentes dominados, mais precisamente, os sindicatos de docentes. As lutas sociais ocorreram em diferentes espaços públicos contra receituário neoliberal, sendo a greve a estratégia de resistência mais mobilizada. Algumas pesquisas elucidam o cenário de conflitos entre os agentes dominantes (no caso Governos centrais) e as lutas dos agentes dominados no campo educacional. Entre elas, pesquisa feita e coordenada pelo Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, em 18 países[69], da América Latina entre os anos de 1998 a 2003. Em resumo, a mencionada pesquisa mostra que: i-) vários países da região adotaram reformas neoliberais em suas sociedades, incluído o segmento educacional (como a redução orçamento público para a área social sob signo do "controle fiscal"; dando prioridade a apenas uma etapa da Educação Básica, de modo a não concebê-la de forma integral; com contratos de trabalho mais precários para os docentes, etc.); ii-) os conflitos foram marcados por grande tempo de duração, com destaque para Argentina e Brasil que foram os países que mais contabilizaram mais dias protesto entre os 18 países no período de 1998 a 2003 (a Argentina teve 1.491 dias de protestos pelos sindicatos de docentes, enquanto o Brasil teve 1.118 dias); iii-) as formas de protesto que mais ocorreram, nesta ordem, foram greves, atos públicos e marchas.

Os Governos, à época, justificavam suas medidas neoliberais com o argumento oficial de que queriam "modernizar o país", "criar as condições para que o país se inserisse na economia global", "que precisávamos fomentar a competitividade", entre outras argumentações. É, nesse contexto, que necessitamos entender os esforços dos governos da década de 1990 com vistas a incidir na nova LDB. A autora informa, ainda, que o FNDEP ajudou os seguintes deputados nas discussões da nova LDB: Otávio Elizeo ex-PMDB e depois PSDB de Minas Gerais, Florestan Fernandes do PT de São Paulo, Hermes Zanetti ex-PMDB e depois PSDB do Rio Grande do Sul e principalmente Jorge Hage (PMDB) da Bahia, que foi relator de projetos substitutivos da nova LDB.

Gomes da Silva (2008:29) relata que o Projeto de Lei nº 1.158-A/88, até o ano de 1990, foi alvo de três emendas de Otávio Elizeo (autor), bem como recebeu propostas de entidades da sociedade civil organizada e recebeu a anexação de outras sete propostas diferentes. Após três

[69] Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

anos de tramitação, no início da década de 1990, o substitutivo apresentado por Jorge Hage, relator do projeto, é aprovado em uma das Comissões da Câmara dos Deputados, depois de muitos atritos e negociações (BRITO, 2010:01). Para sua aprovação em 1993, foi preciso alterar alguns pontos da proposta original. Segundo Gomes da Silva (2008:29), Dermeval Saviani considerou que o texto passou de uma característica socialista para assumir uma característica social-democrata. Gohn (2012:95) relata que o FNDEP, mesmo devido às maiores dificuldades causadas pela conjuntura política do período, realizou pressões para que o substitutivo do deputado Jorge Hage não fosse arquivado e não fosse alterado no âmbito da Comissão de Finanças da Câmara dos Deputados, já que, na citada Comissão, a relatoria ficou a cargo da deputada Sandra Cavalcanti apontada pela autora como parlamentar como alguém que apoiava a privatização na educação. Ainda, segundo Gohn (2012:95) a entidade realizou diversas denúncias contra o Senador Jorge Borhausen do então Partido da Frente da Liberal (PFL), de Santa Catarina, que propôs um Projeto de Lei específico para o Ensino Superior, desconsiderando os esforços e discussão na Câmara em relação ao substitutivo de Jorge Hage.

De fato, o substitutivo de Jorge Hage procurou incorporar algumas demandas do FNDEP que foram elaboradas por diversos educadores nas Conferências Brasileiras de Educação (BRITO, 2010:01). Gohn (2012:95-96) informa-nos que as demandas apresentavam um avanço em termos de direitos educacionais ao: i-) propor uma visão sistemática e unificada da educação, desmembrando-a em Educação Básica (formada pelo Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Educação Superior; ii-) reivindicar a existência de período noturno para jovens e adultos, para a formação tecnológica e de educação distância; iii-) término do Conselho Federal de Educação e criação do Conselho Nacional de Educação, órgão que seria instituído para que pa olítica educacional não fosse definida apenas pelo Estado, mas também pela sociedade civil organizada (no caso, a intenção seria criar um espaço para o próprio FNDEP).

Gomes da Silva (2008:31) esclarece, ainda, a partir de consulta a Shiroma (2002:48-49) que o Fórum propunha, além dos já citados, os seguintes pontos à LDB: i-) permanência do aluno na escola; ii-) número adequado de alunos por sala; iii-) instalações condizentes às escolas para bom desempenho do ensino-aprendizado; iv-) plano de carreira e piso salarial nacionais para os profissionais da educação; v-) reeleição direta para os dirigentes das instituições de ensino; vi-) financiamento educacional com verbas públicas exclusivas para as escolas públicas; vii-) educação obrigatória para alunos jovens de 0 a 17 anos; etc.

Na Câmara dos Deputados, o substitutivo de Jorge Hage devido às alterações que sofreu retornou à Comissão de Educação, ficando com a relatoria da Deputada Federal Ângela Amim do então Partido Democrático Social (PDS), que tinha posições de direita, fato que contribuiu para o substitutivo a ter feições privatizantes e conservadoras (GOMES DA SILVA, 2008:30). Durante a tramitação da nova LDB e no mesmo período das discussões estaduais, no início da década de 1990, o FNDEP criou uma estratégia de descentralizar suas ações nos Estados em alianças com o campo político através de parlamentares de esquerda, todavia, manteve sua forma de atuar como

na Constituinte junto às arenas legislativas, não conquistando maior ampliação e participação junto a outros agentes da sociedade civil (GOHN, 2012:96).

Brito (2010:01) revela que, em 1993, apesar de algumas modificações no substitutivo de Jorge Hage e muitas negociações para manter alguns pontos básicos defendidos pelo FNDEP, o Projeto foi aprovado na Câmara dos Deputados; o autor diz, ainda que, no mesmo ano, o então senador Darcy Ribeiro do Partido Democrático Trabalhista (PDT) do Rio Janeiro, apresentou um novo Projeto, no Senado, que não levou em conta todos os entendimentos na Câmara dos Deputados, bem como que o Projeto aprovado na Câmara dos Deputados é substituído pelo que fora protocolado por Darcy Ribeiro. Em razão das pressões procedentes dos agentes sociais do campo da educação e de partidos progressistas, em 1995, primeiro ano de Fernando Henrique Cardoso, Darcy Ribeiro apresenta um substitutivo ao seu próprio projeto, resultado de acordos com o governo federal e com setores progressistas, passando a incorporar no substituto pontos de tais agentes sociais. Em dezembro de 1996, a nova LDB é aprovada pelo Congresso Nacional (BRITO, 2010:02; GOMES DA SILVA, 2008:31).

Como vimos, em face dos conflitos, negociações e entendimentos entre os diferentes agentes sociais do campo educacional e do campo político, a nova LDB levou 08 anos para ser aprovada. Fazendo valer seu poder veto, no campo educacional e político, FHC, na Presidência da República impediu qualquer avanço mais progressista na mencionada Lei educacional ao mobilizar sua ampla base de apoio no Congresso Nacional. Ao longo desses quase 23 anos de existência, a LDB foi objeto de algumas modificações, como mostraremos ao apresentarmos as legislações dos governos de FHC e Lula. A LDB possui, ao todo, 92 artigos.

No seu Título I "Da Educação", há o artigo 1º que trata da definição de educação; no Título II "Dos Princípios e Fins da Educação Nacional" está contemplado os artigos 2º e 3º; o Título III "Do Direito à Educação e do Dever de Educar" abrange os artigos 4º ao 7º A; o Título IV "Da Organização Educacional" é compreendido entre os artigos 8º ao 20º. O Título V "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino" está divido em Capítulos: o Capítulo I "Da Composição dos Níveis Escolares" é formado pelo artigo 21; o Capítulo II "Da Educação Básica" possui a Seção I que contém os artigos 22 ao 28; a Seção II "Da Educação Infantil" abrange os artigos 29 ao 31; a Seção III "Do Ensino Fundamental" é formada pelos artigos 32 a 34; a Seção IV "Do Ensino Médio" é contemplado pelos artigos 35 e 36; a Seção IV-A "Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio" é integrada pelos artigos 36-A, 36-B, 36-C, 36-D; a Seção V "Da Educação de Jovens e Adultos" é contemplada pelos artigos 37 e 38; o Capítulo III começa com "Da Educação Profissional: Da Educação Profissional e Tecnológica" compreende os capítulos 39 ao 42; o Capítulo IV "Da Educação Superior" abrange os artigos 43 ao 57; o Capítulo V "Da Educação Especial" é constituído pelos artigos 58 ao 60; o Título VI "Dos Profissionais da Educação" é compreendido pelos artigos 61 ao 67; o Título VII "Dos Recursos Financeiros" é contemplado do artigo 68 ao 77; o Título VIII "Das Disposições Gerais" congrega os artigos 78 ao 86; o Título IX "Das Disposições Transitórias" vai do artigo 87 ao 92.

No Quadro 04, procuraremos mostrar o que a LDB estipula para a Educação Básica, nosso foco no "objetivo macro". Procuraremos, ao mesmo tempo, tecer algumas considerações, trazendo algumas informações sobre mudanças que aconteceram em determinados dispositivos ao longo tempo, transcendendo o foco tratado neste bloco, que é a parte legal e análise dos programas de FHC, com o fito de abarcar o sentido e aplicabilidade destas alterações para o campo educacional em dias atuais.

Quadro 04: Síntese descritiva dos artigos que tratam da Educação Básica inscritos na LDB (Título V "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino", Capítulo II "Educação Básica")

Dispositivo legal	Síntese e comentários da previsão legal
Artigo 22	Este artigo estabelece as finalidades da Educação Básica, com intento que os estudantes tenham conhecimentos para a garantia de efetuar sua cidadania e dar continuidade aos estudos.
Artigo 23	Em síntese, consagra como a Educação Básica pode ser organizada pelos sistemas educacionais. Prevê, entre outras formas, a organização em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, grupos-não seriados, com base na idade, alternância regular dos períodos de estudos, considerando sempre o processo de aprendizagem.
Artigo 24	Define quais são as regras comuns que os Ensinos Fundamental e Médio devem seguir. Entre às quais estão: i-) carga horária mínima de 800 horas em atividade escolar que devem ser distribuídas em no mínimo 200 dias; ii-) a classificação dos educandos nas séries ou etapas ocorrerão por promoção, transferência ou avaliação da escola em relação ao aprendizado dos educandos; iii-) poderá haver classes com alunos em séries distintas para as aulas de Línguas Estrangerias, Artes e outros componentes curriculares; iv-) em matéria de avaliação de rendimento escolar dos educandos, serão observados, entre outros, os seguintes parâmetros: a-) avaliação contínua do alunos com mais peso dos resultados de provas finais, b-) chance de aceleração de estudos para que alunos estejam em atraso escolar e c-) aulas de recuperação para alunos com baixo rendimento escolar;v-) para aprovação do educando, o mesmo deve ter frequência mínima de 75% do total de horas eletivas, assiduidade que será feita pela escola, à qual, também deve expedir diplomas, certificados, histórico, etc. aos seus formandos.
Artigo 25	Promulga a obrigatoriedade de os sistemas de ensino estabelecerem as condições adequadas de alunos por sala, bem como de ofertar as condições materiais para os equipamentos escolares e a adequada carga horária
Artigo 26	Cria a necessidade de o Governo federal instituir uma base nacional comum para os currículos escolares do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Inicialmente, a base comum abrangia apenas os ensinos fundamental e médio. Por conta de modificação de 2013, o Ensino Infantil passou a ser contemplado. A base comum nacional deverá ser complementada pelos sistemas ensino e pelas escolas tendo em vista suas realidades específicas. Os currículos deverão conter, de forma obrigatória, conteúdo da Língua Portuguesa e de Matemática, bem como conhecimento das Ciências Naturais e das condições políticas e históricas do Brasil. Aulas de Arte são obrigatórias na Educação Básica, mesmo as que tratem da cultura regional. A Educação Física tornou-se obrigatória na Educação Básica, porém opcional, entre outros casos, aos educandos maiores de 30 anos e aqueles que perfazem jornada de trabalho igual ou maior do que 6 horas. No 6º ano do Ensino Fundamental, deve-se ofertar a disciplina de Língua Inglesa. A disciplina de História deverá ser ministra considerando as contribuições das diversas culturas e etnias que ajudaram na formação da nossa sociedade.
Artigo 26-A	Instituído em 2008. Define a obrigatoriedade, nas escolas públicas e privadas, o ensino e estudo da História e Cultura afro-brasileira e indígena.
Artigo 27	Define quais são as diretrizes para os conteúdos curriculares da Educação Básica. Entre as diretrizes, encontramos as seguintes: ter ciência sobre os direitos e deveres dos cidadãos, respeito ao bem comum, à ordem democrática, levar em conta as condições de escolaridade dos educandos, orientação para o trabalho etc.
Artigo 28	Prevê que o conteúdo da Educação Básica, em áreas rurais, deve-se adaptar às peculiaridades destas áreas, com metodologias específicas, adequação do calendário escolar ao clima e ciclo agrícola.
Artigo 29	Este artigo dá início às questões relativas ao Ensino Infantil. Ele sofreu alteração em 2013, estabelecendo que a Educação Infantil vai até 5 anos e não mais aos 6 anos. De resto, manteve o texto original quanto à finalidade da Educação Infantil ao expressar que tal etapa deve trabalhar para o desenvolvimento integral das crianças nas dimensões física, psicológica, intelectual, sendo parte complementar da educação familiar e da comunidade.
Artigo 30	Ainda trata da Educação Infantil. Caracteriza os locais em que devem ocorrer a Educação Infantil: creches ou unidades similares para crianças até os 03 anos de idade; pré-escolas para as crianças de 4 a 5 anos de idade (já com alteração que diminuiu a idade para 5 anos)
Artigo 31	Este artigo, também, foi alvo de alterações em 2013. Antes apenas fixava que, na Educação Infantil, haveria o acompanhamento pedagógico da criança para saber do seu desenvolvimento sem a intenção de realizar promoção para a primeira etapa do Ensino Fundamental. A partir de 2013, foram

	delimitados outros pontos, além do acompanhamento pedagógico, como: i-) a instituição mínima de 800 horas em termos de carga horária por ano; ii-) fixação de 4 horas para o atendimento parcial às crianças e em 7 horas o atendimento tipificado como jornada integral; iii-) exigência de frequência de no mínimo 60% do total de horas anuais; iv-) a instituição escolar passou a ter obrigação em elaborar documento que acompanha o desenvolvimento e aprendizado das crianças.
Artigo 32	Este artigo dá início a Seção sobre questões concernentes ao Ensino Fundamental. Originalmente, ele previu que o Ensino Fundamental teria duração de 8 anos, era obrigatório e gratuito na escola pública. Em 2006, houve uma alteração, aumentando o tempo de duração do Ensino Fundamental passando de 8 para 9 anos e diminuindo a idade de acesso de 7 para 6 anos. No mais, manteve os aspectos formativos que devem nortear o Ensino Fundamental, entre os quais: domínio da leitura, da escrita e do cálculo; noções do ambiente natural e social, da tecnologia, dos sistemas políticos, entre outros. Autoriza os sistemas de ensino, a organizar o Ensino Fundamental em ciclos e a terem o regime de progressão continuada.
Artigo 33	Prevê que o ensino religioso pode acontecer no Ensino Fundamental, desde que modo facultativo, além de garantir o respeito à diversidade religiosa do país. Proíbe o proselitismo religioso.
Artigo 34	Define que as jornadas escolares, no Ensino Fundamental, tenham pelo menos quatro horas diárias em sala de aula, com exceção do ensino noturno. Prevê a ampliação do período escolar, no Ensino Fundamental, de forma progressiva, dependendo de decisão dos sistemas de educação.
Artigo 35	Este artigo inicia a Seção IV, que trata de assuntos referentes ao Ensino Médio. Estabelece que a duração mínima da referida etapa educacional é constituída de, pelo menos, 3 anos. Determina, também, que os objetivos do Ensino Médio, entre outros, são: i-) potencializar os conhecimentos adquiridos do Ensino Fundamental; ii-) preparar os jovens estudantes para a aquisição de pensamento crítico, como pessoa humana e para formação ética; iii-) para que os jovens possam adquirir os requisitos essenciais para o trabalho, para a cidadania e para estudos posteriores; etc.
Artigo 35 A	Este artigo foi incorporado à LDB no âmbito da recente "Reforma no Ensino Médio" mediante à sanção da Lei nº 13.415, de 2017. Basicamente, o artigo define a criação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. O artigo estipula que esta Base Comum seja elaborada tendo a vista as dimensões históricas, sociais, econômicas e ambientais do período. Deverá ser instituída por ato do Conselho Nacional de Educação focando na aprendizagem e no conhecimento dos seguintes campos científicos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas. Entre outros pontos, o artigo define que apenas o aprendizado de Matemática e Língua Portuguesa são disciplinas obrigatórias para alunos no Ensino Médio nos três anos de curso. Com outras disciplinas, ocorreu uma flexibilização já que o artigo 35 não fala em disciplina, destaca apenas que a Base "*incluirá obrigatoriamente* ***estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia****"* (grifo nosso). Isto é, o parágrafo terceiro deixa claro não haverá aulas das mencionadas disciplinas, mas em estudos e práticas. Houve flexibilização, também, no estudo de algumas Línguas estrangeiras, excetuando a inglesa, já que serão optativas.
Artigo 36	Assim como artigo 35, o artigo 36 passou por alteração em razão da "Reforma do Ensino Médio". O artigo cria a figura dos chamados "itinerários formativos". Fundamentalmente, o artigo 36 determina que, além da Base Nacional, os currículos do Ensino Médio deverão ser compostos pelos "itinerários formativos" através de diferentes arranjos curriculares, a critério dos sistemas educacionais e tendo em vista o contexto local. Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional são campos científicos que devem nortear a construção dos itinerários formativos para os jovens do Ensino Médio. Os sistemas de ensino deverão, dentro de suas regras, ofertar vagas em cursos profissionalizantes e técnico. Tais cursos poderão ser feitos em escolas que pertencem ao respectivo sistema de ensino ou em outras instituições definidas pelo respectivo sistema. O artigo autoriza que os sistemas de ensino realizem convênios com entidades de educação à distância, com vistas a cumprir as novas regras curriculares do Ensino Médio. Autoriza, também, os sistemas de ensino a adotarem nova forma de organização do Ensino Médio, para além das previstas do artigo 23: a mencionada etapa educacional pode ser organizada em módulos e instituir o sistema de crédito.
Artigo 36-A	Este artigo foi inserido, na LDB, por ocasião da Lei nº 11.741, de 2008. O referido marco legal inicia a "Seção IV-A", que versa sobre a "Educação Profissional Técnica de Nível Médio", parte da LDB, que vai do artigo 36-A ao artigo 36-D. O artigo 36-A prevê que o educando do ensino do Ensino Médio poderá adquirir formação técnica na própria escola (caso ela tenha) ou em estabelecimentos escolares especializados.
Artigo 36-B	Estabelece que a Educação Profissional Técnica, no Ensino Médio, pode ser cursada por alunos egressos desta etapa educacional ou articulada a ela.
Artigo 36-C	Este artigo fixa as formas de como podem ocorrer as matrículas no Ensino Médio Técnico articulado. As duas formas de ser inserção são a integrada e a concomitante. A primeira é destinada ao educando que já tenha concluído o Ensino Fundamental e autoriza-o a fazer o Ensino Médio regular e o curso técnico no mesmo estabelecimento com apenas uma matrícula; a segunda modalidade permite ao educando que já está no Ensino Médio regular a fazer o curso técnico, porém, ele terá matrículas distintas para cada um dos cursos: o educando poderá fazer os dois cursos na mesma escola e em escolas diferentes.

Artigo 36-D	Cumpridos os requisitos legais (como itens da LDB e Resoluções do Conselho Nacional), o artigo 36-D estipula que os diplomas do Ensino Médio Técnico habilitarão o estudante para o mercado de trabalho e para continuação dos estudos no Nível Superior em todo território nacional
Artigo 37	Este artigo inicia a Seção V da LDB, que trata da "Educação de Jovens e Adultos". O artigo define o que o Poder Público deve garantir de forma gratuita vagas para que jovens e aos adultos que não puderam cursar as etapas da Educação Básica na idade adequada possam concluir seus estudos. Prevê, ainda, que o ensino de jovens e adultos possa articular-se com o ensino profissionalizante.
Artigo 38	Este artigo determina que os sistemas de ensino criem e mantenham cursos e exames supletivos, possibilitando que o educando tenha condições de dar continuidade aos estudos. O artigo impõe que os exames supletivos para conclusão do Ensino Fundamental serão destinados para alunos maiores de 15 anos; para a conclusão do Ensino Médio, os exames serão para alunos maiores de 18 anos. Os supletivos deverão seguir os parâmetros da base nacional comum curricular. Adicionalmente, o artigo esclarece que o Poder Público criará mecanismos para verificar os conhecimentos dos educandos por meio de exames.

Fonte: Capítulo II da LDB (BRASIL, 1996) Elaboração: Própria

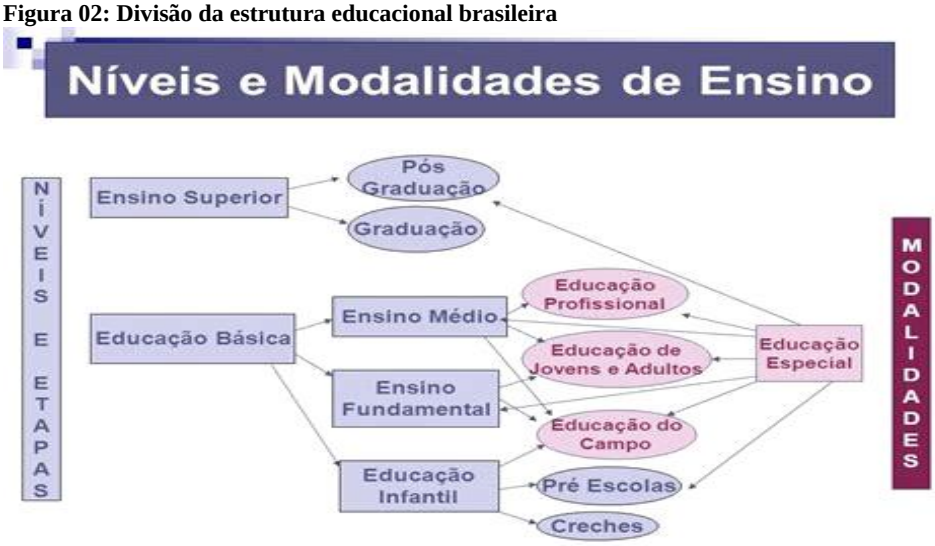
Sobre a idade certa que os educandos devem cursar as diferentes etapas da Educação Básica, vamos encontrar no Quadro 05, as informações pertinentes. Na Figura 02, tentamos apresentar como a educação brasileira está organizada, tendo em vista o que preconiza a LDB. Para os fins da nossa pesquisa, podemos perceber que a Educação Básica é compreendida em três etapas: Ensino Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Na Educação Infantil, há duas modalidades de ensino, a saber, a educação do campo e a educação especial. No Ensino Fundamental, há as seguintes modalidades: educação do campo, educação de jovens e adultos e educação do campo. No Ensino Médio, vamos encontrar as modalidades educacionais que seguem: educação profissional, educação de jovens e adultos e educação do campo.

Quadro 05: Etapas da educação e as faixas etárias correspondentes

Etapas	Faixas etárias para fazer o ano/série
Educação Infantil	Na creche – Do 0 aos 3 anos; na pré-escola – Dos 4 aos 5 anos
Ensino Fundamental	Dos 6 aos 14 anos
Ensino Médio	Dos 15 aos 17 anos
Ensino Superior	Graduação e Pós-Graduação: A partir de 17 anos

Fonte: LDB (Brasil, 1996) Elaboração: Própria

Figura 02: Divisão da estrutura educacional brasileira



Fonte: Constituição Federal de 1988 (Capítulo III ("Da Educação, da Cultura e do Desporto"), mais precisamente na Seção I entre os artigos 205 a 214) e LDB (Título V "Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino") Elaboração: Maria Clara di Pierro (2012) Disponível da página da Ação Educativa: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1142_1. Acesso: 04 maio de 2019

Em continuidade à análise das mudanças legislativas, verificaremos que os Governos de FHC, no âmbito da Educação Básica, tiveram uma concepção limitada deste nível educacional, já que não a considerou de forma integral, uma vez que o Governo federal procurou atuar substancialmente na elaboração e execução de modificações na esfera do Ensino Fundamental. Para tanto, os Governos do PSDB conseguiram que fosse promulgada a Emenda Constitucional (EC) nº 14 em 12 de setembro de 1996, bem como que fosse aprovada a Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, poucos dias após a aprovação da nova LDB.

A Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, foi adotada para regulamentar alguns itens da EC 14/1996. Perceberemos, em resumo, que a EC 14/1996: i-) autorizou a União a intervir nos Estados casos estes não aplicassem o mínimo exigido *"da receita resultante de impostos estaduais, compreendida a proveniente de transferências, na manutenção de ensino"*; ii-) modificou o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (espaço disponível na Constituição Federal de 1988 que contém atributos legais com período de tempo previamente delimitado, com início e fim das medidas que serão adotadas) ao incluir sete parágrafos criando o "Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério" (FUNDEF); iii-) a EC 14/1996, na modificação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, reduziu a contribuição da União de 50% para 30% no que diz respeito ao previsto no artigo 212 da Constituição Federal, porém aumentou a participação dos Estados, do Distrito Federal e Municípios de 50% para 60% dos recursos a que se referem ao mesmo artigo 212; iv-) a EC 14/1996 promoveu alterações nos artigos 208, 211 e 212 da Constituição Federal como forma de adequá-los a LDB de 1996, por exemplo, entre outras, o artigo 211, consagrou que os Municípios atuem de forma prioritariamente no Ensino Fundamental e na Educação Infantil, que os Estados e o Distrito Federal devem atuar prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio e que a União deve organizar e manter todo o sistema federal de ensino e *"em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e Munícipios".*

Entre outros pontos, a EC 14/1996 definiu que os entes federados, com os recursos do FUNDEF, deveriam: i-) garantir a universalização do Ensino Fundamental; ii-) remunerar de forma digna os professores desta fase educacional; iii-) que a União complementaria, visando erradicar o analfabetismo e manter a manutenção e do desenvolvimento do Ensino Fundamental, nos Estados e Distrito Federal que não atingissem o mínimo que seria definido pelo Ministério da Educação (MEC), nunca menos de 30% dos recursos previstos no artigo 212 da Constituição Federal; iv-) que os itens criados e modificados no artigo 60 das Disposições Transitórias valeriam por 10 anos; v-) que um dos critérios para acesso aos recursos que formam o FUNDEF seriam distribuídos de forma proporcional tendo em vista o número de alunos matriculados no Ensino Fundamental de cada ente federado. É preciso apontar que a EC manteve como obrigatório apenas o Ensino Fundamental (à época de 07 a 14 anos, composto por 08 séries/anos).

A Lei nº 9.424/1996 regulamentou o parágrafo 7º do artigo 60 das Disposições Transitórias, que foi alterado pelo artigo 5º da EC 14/1996. A mencionada Lei estabeleceu que, i-) em cada Estado e no Distrito Federal, deveriam ser criados FUNDEF a partir de janeiro de 1998; ii-) determinou quais eram os percentuais e impostos que formariam os fundos; iii-) previu as formas de distribuição dos recursos; iv-) instituiu a criação de Conselhos nas instâncias federal, nos Estados e nos Distrito Federal para agentes sociais do campo educação exercessem o acompanhamento da aplicação dos recursos do Fundo; v-) que 60%, pelo menos, dos recursos deveriam ser utilizados para a remuneração de professores; vi-) estabeleceu que, no primeiro ano, o valor por aluno seria R$ 300,00; vii-) sob pena de sanções administrativas, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam aprovar e comprovar Planos de Carreira e Remuneração para os professores do Ensino Fundamental, que estavam cumprindo o financiamento obrigatório previsto na Constituição; viii-) sob pena de sanções administrativas, Estados, Distrito Federal e Municípios deveriam fornecer informações para União para que ela pudesse elaborar o Censo Escolar e desenvolver indicadores educacionais; ix-) que o MEC faria realização periódica, para acompanhar o cumprimento da Lei.

Para Saviani (2016:82-83), a EC 14/1996 possibilitou que o MEC passasse a ter um papel mais central na formulação e implementação de políticas educacionais para o Ensino Fundamental, já que tinha até então um papel periférico nesta fase educacional, alterando princípios constitucionais que tinham concepções descentralizadas para a Educação Básica. Seguindo a análise do autor, mesmo passado o período de 10 anos de vigência do previsto no artigo 60 das Disposições Transitórias, o MEC teria influência na política do Ensino Fundamental, sem necessariamente se responsabilizar financeiramente pela sua manutenção. Além disso, Saviani (2016:87) ressalta que, apesar da EC 14/1996 ter o propósito de proporcionar uma distribuição mais equânime dos recursos no território brasileiro para a manutenção do ensino obrigatório, as alterações dos Governos do PSDB não contemplaram novas fontes de recursos, basicamente, regulamentou as formas de financiamento já existentes, bem como diminuiu a parte da União (para 30%) no financiamento obrigatório e propôs um custo aluno (R$ 300) muito baixo para a universalização e qualidade do ensino obrigatório.

O foco preponderante a apenas uma etapa da Educação Básica, isto é, ao Ensino Fundamental pelo Governo de FHC seguiu, de fato, a algumas das recomendações do Banco Mundial no início dos anos 1990, de modo de que haveria, entre outros pontos, o combate à desigualdade social e promoção do desenvolvimento econômico. Como nos mostra a citação feita por Torres (1996:131) sobre esta proposta do Banco Mundial e trazida no estudo Goulart (2004:66).

> A educação é pedra angular do crescimento econômico e do desenvolvimento social e um dos principais meios para melhorar o bem-estar dos indivíduos. Ela aumenta a capacidade produtiva das sociedades e suas instituições políticas, econômicas e científicas e contribui para a reduzir a pobreza, acrescentando valor e a eficiência ao trabalho dos pobres e mitigando as consequências da pobreza nas questões vinculadas à população, à saúde e nutrição (...) o ensino de primeiro grau é a base e sua finalidade fundamental é dupla: produzir uma população alfabetizada e que possua conhecimentos básicos de aritmética capaz de resolver problemas no lar e no trabalho, e servir de base para sua posterior educação" (BANCO MUNDIAL, 1992 apud TORRES, 1996:131)

Não entraremos nos pormenores a respeito das influências das agências financeiras mundiais, concebidas no âmbito das negociações de Bretton Woods no final da 2ª Guerra Mundial, nas políticas educacionais do Brasil e de outros países periféricos, pois demandaria muita atenção e não estaria entre os objetivos desta pesquisa. Além do mais, como mostra Hidaka (2012:77), já há, no Brasil, muitas pesquisas que atestam como as recomendações de organizações financeiras, como o Banco Mundial, se institucionalizaram em políticas e práticas educativas pelos diversos entes federativos, sobretudo naqueles Governos, cujas orientações ideológicas foram (ou são) de centro-direita[70]. E, ainda segundo Hidaka (2012:77), o forte acervo bibliográfico existente comprova que o Banco Mundial passa a ter maior protagonismo, no campo educacional, notadamente, em países periféricos, quando da realização da "Conferência Mundial Sobre Educação para Todos", atividade que fora realizada, no início da década de 1990, em Jomtien, na Tailândia. Na ocasião, menciona o autor, o Banco Mundial foi um portador de recomendações educativas aos países periféricos, hoje denominados "em desenvolvimento".

Além disso, destaca Hidaka (2012:77), na Conferência, os diferentes Governos nacionais participantes ao assinarem a "Declaração Mundial sobre Educação para Todos" assumiram, entre outras metas, o compromisso de universalizar a Educação Básica para seus povos, incumbência que, como veremos, o Brasil, ainda não conseguiu concluir. A "Declaração", argumenta Hidaka (2012:77), estimulava que os países que a assinaram elaborassem Planos Decenais dando ênfase a ações focalizadas no Ensino Fundamental sem dar maior importância às demais etapas e níveis educacionais. De fato, foi o que fez o Brasil, ao longo dos Governos FHC. Em cumprimento à assinatura da "Declaração Mundial sobre Educação para Todos", na década 1990, o Brasil realizou a "Semana Nacional de Educação para Todos em Brasília", bem como elaborou seu "Plano Decenal para Todos." Desta maneira, identificamos que os agentes sociais, no campo educacional, não estão apenas restritos às fronteiras nacionais, ao analisarmos à participação de agências financeiras mundiais no referido campo.

Em 1997, FHC alterou o artigo 33 da LDB com a sanção da Lei nº 9.475, de 22 julho. O texto deu nova redação ao referido artigo que trata do ensino religioso, como disciplina facultativa para os alunos de Ensino Fundamental. Entre as mudanças, a Lei nº 9.475 além de manter a disciplina como facultativa, determina que as redes públicas, a fim de definir o conteúdo religioso que será ministrado, deverão ouvir as diferentes denominações religiosa existentes para a definição do programa a ser ministrado. Em atendimento ao artigo 214 da Constituição Federal, bem como a LDB que fora aprovada em 1996[71], o governo de Fernando Henrique Cardoso enviou o Projeto de lei, em fevereiro de 1998, ao Congresso Nacional que tratava da criação do Plano Nacional de Educação (PNE). Em 09 de janeiro de 2001, após várias interlocuções e demandas do MEC em torno do projeto apresentado pelo Governo, FHC sanciona o PNE materializado pela

[70] Entre estudos, baseados em levamento de Hidaka (2012:77), podemos lembrar: HADDAD (1998); DE TOMMASI (1996); OLIVEIRA (1999), entre tantos outros.

[71] À qual previu prazo de um ano, após sua aprovação, para o envio de projeto lei por parte do Executivo para a criação do Plano Nacional de Educação.

Lei nº 10.172. Os Planos Nacionais de Educação são estratégias adotadas, no campo da educação brasileira, visando incidir nas políticas da área, desde a década de 1930, primeiro pelo Conselho Nacional de Educação, concepção que fora reforçada pelo Manifesto da Educação, em 1932 (SENA, 2015:11). Trata-se de um instrumento estratégico e de planejamento do Estado e da sociedade brasileira no que tange aos nossos compromissos em ofertar uma educação de qualidade.

A Lei nº 10.172, que criou Plano Nacional de Educação, estabeleceu diretrizes e metas educacionais que deveriam ser colocadas em práticas pelos três entes federados, com apoio dos agentes sociais da educação, para as diferentes modalidades e níveis da educação (inclusive a Educação Básica), ações para apoio e fomento à carreira dos profissionais da educação, aumento e definição do financiamento da educação e de tratativas que visam promover melhorias na gestão educacional. Além das diretrizes e metas, o Plano incluiu um detalhado histórico e diagnostico das diferentes modalidades e níveis da educação brasileira. O PNE determinou que Estados e Municípios deveriam editar Leis com Planos específicos, mas considerando as intenções do PNE nacional. Os objetivos e definições do PNE eram para ser observados e cumpridos entre os anos de 2001 a 2011, já que o Plano tem caráter de política de Estado com duração de 10 anos. Em outros termos, ao assumir a feição de política de Estado, o PNE deve ser incluído e condicionar outros instrumentos de planejamento de uma dada gestão, como o Plano Plurianual (previsto no artigo 165, item I da Constituição Federal), nos Orçamentos Anuais (previsto no artigo 165, item III da Constituição Federal), ferramentas que, em suma, devem ser observadas por aquela gestão no sentido de organizar e evidenciar à sociedade suas diferentes políticas públicas, os objetivos delas, como serão monitoradas e o montante de recursos públicos que serão aplicados para a consecução dos objetivos e metas destas políticas públicas.

No segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, foi criado o Programa "Bolsa Escola". O citado Programa foi criado pela Medida Provisória 2.140 de 2001 que fora convertida na Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001, institucionalizando o Programa Nacional de Renda vinculada à educação – "Bolsa Escola". O Programa possuía caráter focalizado e atendia financeiramente famílias pobres que residiam em Municípios que, prioritariamente, tinham baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) e que não tivessem programas de renda mínima. Para receber complementação financeira do governo federal (R$ 15 para cada filho, com limite de até três filhos), além de serem famílias pobres nos termos que Executivo regulamentasse à época, a Lei previu, entre outras exigências, que: i-) as famílias deveriam manter matriculados seus filhos entre seis e quinze no Ensino Fundamental em unidades escolares; ii-) que as crianças deveriam ter frequência escolar igual ou superior ou oitenta e cinco por cento do total no ano letivo. Importante medida para combater a extrema pobreza, o "Bolsa Escola" ajudou, como veremos, no aumento de matrículas no Ensino Fundamental no Brasil, estando em sintonia, pois, com a ênfase que os Governos FHC deram a essa etapa da Educação Básica.

O CNE/CEB (2013:11) lista as diversas leis que alteraram a LDB até àquele momento. Além das que citamos, houve uma que até agora não citamos e foi mencionada pelo CNE/CEB (2013:11) criada no segundo mandato de FHC. Estamos falando, baseando-nos no CNE/CEB (2013:11), da Lei nº 10.287/2001, que adicionou um inciso no artigo 12 da LDB, determinando às escolas de informar aos Conselhos Tutelares dos Municípios, ao Judiciário local e Ministério Público a relação de educandos que estão com quantidade de faltas acima do previsto em lei.

Por determinação constitucional, seguindo os padrões jurídicos modernos, atos administrativos (como Decretos, Portarias, Resoluções, Instruções Normativas etc.) servem para regulamentar a existência de Leis aprovadas pelas Casas Legislativas e sancionadas pelos Executivos. Em regra, são órgãos governamentais ligados aos Executivos (ou próprios chefes deste Poder Político) que possuem esta incumbência político-administrativa de regulamentar determinada Lei ou determinado item de Lei. É preciso explanar que o processo de regulamentação de uma dada Lei, dependerá, em elevado grau, do perfil político-ideológico dos diferentes Governos: um Governo de esquerda tende a abrir canais de participação e dar maior tempo para que agentes sociais ligados àquele tema que precisa e está sendo objeto de discussão possam incidir na regulamentação em parcerias com técnicos governamentais; já um Governo de direita, de modo geral, não oferece muitas chances para que os agentes sociais possam incidir na regulamentação que está sendo construída, ficando a deliberação, mais a cargo dos técnicos governamentais. Ao considerar tal informação, podemos continuar a tratar de algumas modificações que aconteceram no governo Fernando Henrique, em matéria de legislação da Educação Básica, contudo, agora, com uma perspectiva de regulamentação de algumas Leis que mencionamos por aqui. Em se tratando do campo de educação nacional, além das Portarias Ministeriais, o papel de produzir normatização na esfera político-administrativa é prerrogativa do Conselho Nacional de Educação, em consonância com a Lei nº 9.131/1995, no parágrafo primeiro, do artigo nono, em sua alínea "c", que definem a competência do CNE em deliberar sobre as diretrizes curriculares, estabelecendo os conteúdos mínimos que alunos devem aprender nas escolas.

Dentro desta perspectiva, é que na esteira de regulamentação político-administrativa, o CNE, através da Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), nas gestões do PSDB, elaborou e aprovou a Resolução nº 02, que estabeleceu as "Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental" e a Resolução nº 03, que criou as "Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio". Ambas são de 1998 e foram homologadas pelo então Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza. É preciso sublinhar que, em se tratando de políticas curriculares, antes de haver o desenvolvimento e publicação das Diretrizes Curriculares, os governos de FHC construíram e publicaram, através do MEC, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN´s), em 1997, para o Ensino Fundamental, principal etapa que ganhou foco das ações dos governos FHC na Educação Básica. Em documento oficial, o MEC diz que os Parâmetros podem ser utilizados de várias formas, que são flexíveis podendo ser manejados em função da necessidade docente e da escola,

considerando a realidade local e o momento específico (BRASIL, 1997:7). Entre outros, o MEC destaca quais são os variados usos do PCN´s : "*preparar um planejamento que possa de fato orientar o trabalho em sala de aula"; "refletir sobre a prática pedagógica, tendo em vista uma coerência com objetivos propostos"; "rever objetivos, conteúdos, formas de encaminhamento das atividades, expectativas de aprendizagem"; "discutir com a equipe de trabalho as razões que levam os alunos a terem maior ou menor participação nas atividades escolares"* etc. (BRASIL, 1997:7)

A propósito da divisão dos PCN´s, o MEC lançou, de início, além da Introdução, para o 1º ao 4º ano do Ensino Fundamental volumes específicos para as seguintes áreas de conhecimento: um para Língua Portuguesa; um para Matemática; um para Ciências Naturais; dois para História e Geografia; um para Arte e um para Educação Física. Forma lançados PCN´s que versam sobre os Temas Transversais: com uma Apresentação; um sobre Ética; Meio Ambiente; Saúde; Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Para a segunda etapa do Ensino Fundamental que, na década de 1990 ia do 5º ano ao 8º ano, há praticamente os mesmos volumes para as mencionadas áreas do conhecimento e temáticas transversais, com a diferença que um volume a menos para História e Geografia e a inclusão de um volume para Língua Estrangeira.[72] Em 1998, no contexto de produção dos PCN, o Governo Federal produziu e lançou o Referencial Curricular para a Educação Infantil, contendo indicações e sugestões pedagógicas para professores e para estabelecimento de ensino do Ensino Infantil (creches e pré-escolas) com um documento de Introdução; um de Formação Pessoal e Social[73]; e outro volume chamado Conhecimento de Mundo. Em 1999, o Governo lançou os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio com a seguinte composição: Bases Legais; Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemáticas e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.[74]

Vejamos, de maneira sintetizada, o processo de construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Cury (2002:190) revela-nos que, no início dos anos 1990, no governo de Itamar Franco, o CNE tinha sido o objeto de uma Medida Provisória e a LDB estava sendo objeto de análise parlamentar. Quando o governo FHC foi eleito para o primeiro mandato, ao final de 1994, o campo educacional brasileiro passava por algumas indefinições e o MEC tinha duas atribuições diretas: de normatização e execução. É, nesse contexto de indefinição, no afã de colocar em prática o projeto de educação do Governo recém-eleito, antes da Leis nº 9.131/95 e 9.394/96, que o Governo FHC apresenta a proposta dos PCN´s para incidir, inicialmente, nos currículos do Ensino Fundamental. Segundo o Cury (2002:190) o Governo Federal, assim que assumiu, trouxe

[72] Para os PCN´s voltados para a primeira etapa do Ensino Fundamental, acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12640%3Aparametros-curriculares-nacionais1o-a-4o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859. Para os PCN´s voltados para a segunda etapa do ensino fundamental, acessar: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12657%3Aparametros-curriculares-nacionais-5o-a-8o-series&catid=195%3Aseb-educacao-basica&Itemid=859

[73] O volume 2 pode encontrado aqui: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume2.pdf. Já o volume 3, pode acessado aqui: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf

[74] Os volumes dos PCN´s para o Ensino Médio podem ser verificados neste endereço: http://portal.mec.gov.br/acompanhamento-da-frequeencia-escolar/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211

à cena pública a intenção de criar os PCN´s apresentando uma primeira versão, em encontros realizados em alguns Estados, com agentes ligados ao campo educação.

Nos eventos, diz o autor, o projeto recebeu algumas críticas, quanto à metodologia para a discussão e argumentos de que o desenvolvimento curricular no país não era exclusividade do MEC. O Governo reelaborou uma nova versão dos PCN´s submetendo-a à análise do CNE, em setembro de 1996, que naquele momento já havia sido criado, contudo, o órgão, exercendo sua função de assessoria, argumenta o autor, procurou-se ater-se, num primeiro momento, ao que poderia ser mobilizado como diretrizes de formação básica que estivessem contempladas nos PCN´s apresentados. Cury (2002:193) relata que, após se debruçar sobre os textos dos PCN´s e realizar conversas com agentes sociais da educação em alguns Estados, o CNE, através da Câmara de Educação Básica, por meio de Parecer em 12 de março de 1997, mesmo considerando a importância dos PCN´s enquanto proposta legítima de um Governo eleito e sua preocupação com a formatação de insumos para propostas curriculares para as escolas e para o exercício da docência, tendo em vista o parágrafo primeiro, do artigo nono, em sua alínea "c" da Lei nº 9.131/1995 informou ao MEC, à época, que sua prerrogativa institucional consistia em elaborar diretrizes como fito de fixar conteúdos obrigatórios que os educandos devem adquirir na instrução formal.

A rigor, pelo que se pode depreender é que o Governo federal queria, no início do primeiro mandato de FHC, a exclusividade na construção do currículo, atribuindo para si a responsabilidade prevista no artigo 210 da Carta de 1998. São referenciais para a produção curricular, os seguintes aspectos legais: o artigo 22, inciso XXIV, o artigo 210 e o parágrafo 1º do artigo 242 todos da Constituição Federal de 1988; o artigo 9º, inciso IV, da LDB; os artigos 57 e 58 do ECA. A tradução dos dispositivos legais mencionados acima ocorrerá por meio das Diretrizes Curriculares como preceitua a Lei nº 9.131/1995, cuja competência é do CNE, como define, igualmente, a referida Lei. E o que são Diretrizes? Com o auxílio de Salles (2010:1) descobrimos que *"são um conjunto de deliberações doutrinárias, normativas, que visam orientar as instituições brasileiras de ensino na organização, articulação, desenvolvimento dentro de suas propostas pedagógicas"*. O termo diretriz não quer impor, assumir, portanto, um caráter autoritário (prática comum que se formou ao longo da nossa história política ao tratarmos do âmbito educacional nacional). Como observa Cury (2002:193), a diretriz, em se tratando da educação brasileira legalmente falando, que apontar caminhos, nortear[75] pontos para elaboração de currículos, trazer elementos para a docência, apontar subsídios para os sistemas de ensino e para o para o projeto político pedagógico da instituição escolar. São atividades que devem ser construídas coletivamente, a partir da direção apontada pelas diretrizes emanadas do CNE[76]. Se

[75] Cury (2002:193) diz que, ao conceber como "orientações" as Diretrizes Curriculares estamos considerando o que prevê o artigo 9º, em seu inciso IV da LDB sobre as atribuições da União, que textualmente define que: *"(...) estabelecer, em colaboração com os Estados, Distrito Federal e os Municípios, competência e* ***diretrizes*** *para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que* ***nortearão*** *os currículos e o seus conteúdos mínimos, de assegurar a formação básica* ***comum.*** (Grifos do autor)

[76] Salles (2010:1) mostra-nos que, considerando a produção das Diretrizes Curriculares, o CNE inicia o processo tendo em vista a contribuição e análise de propostas exaradas nos pareceres do órgão. Logo após, os pareceres são submetidos para consulta e

por um lado, as diretrizes querem demonstrar certa flexibilidade, apontamento de direção etc. seus textos preveem, igualmente, competências mínimas que os educandos devem adquirir, de modo obrigatório, em determinada etapa ou nível educacional que estiverem cursando. (SALES, 2010:1)

Ao nos debruçarmos, rapidamente, acerca das questões dos PCN´s e das Diretrizes Curriculares não podemos deixar de fazer um comentário digno de atenção. O que aprendemos em determinada etapa ou nível educacional; o domínio a respeito do conteúdo exigido (a bibliografia pertinente, por assim dizer) de editais de seleção pública (como de vestibulares e concursos públicos); a importância de dada disciplina ante outras (circunstância que podemos reparar no caso das disciplinas Português e Matemática que possuem mais aulas no Ensino Médio ou em vestibulares e concursos, seleções que atribuem maiores pontos a tais disciplinas); a proeminência de dada metodologia educacional frente a outras, enfim, estas e outras atividades não são questões advindas de processos fortuitos. Muitos acreditam quem sim, isto é, naturalizam que tais atividades são obras do acaso. Não existe uma "cultura escolar" ou "cultura de educação" que sejam neutras, como querem nos fazer crer certos agentes sociais dominantes que se beneficiam do ocultamento de como se dá processo de impor dado formato curricular e querem consagrar um determinado saber, como mostra Bourdieu (2015).

Os currículos escolares (como as disposições dos PCN´s, das Diretrizes Curriculares etc.) são produtos dos conflitos sociais, ocorridos em um determinado período e de uma conjuntura específicos, travados por agentes sociais do campo educacional que refletem, pois, em geral, os interesses dos agentes dominantes. Seus conteúdos, para a maioria das pessoas, assumem um "tom" de indiscutível. Como aponta Bourdieu:

> A homologia entre as estruturas do sistema de ensino (hierarquia das disciplinas, das seções etc.) e as estruturas mentais dos agentes (taxinomias professorais) está no princípio de consagração da ordem social que o sistema de ensino preenche sob a aparência de neutralidade. (BOURDIEU, 2015:218)

Na década e 1990, os sistemas educacionais institucionalizaram avaliações com vistas a captar a aprendizagens da Educação Básica. Até então, as avaliações para mensurar qualidade educacional restringiam–se aos cursos de pós-graduação, atividades que eram e são realizadas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES), fundação vinculada ao Ministério da Educação (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009:07). É com Fernando Henrique Cardoso que o país desenvolve o Sistema de Avaliação da Ensino Básica (SAEB). Na década de 1990, o país começa a participar das avaliações sobre desempenho escolar realizadas pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) no âmbito do seu Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA)[77]. (DURHAM, 2010:163).

acolhimento de propostas de outros agentes sociais da educação que podem ou não ser levadas em conta pelo órgão. Por fim, os pareceres e as propostas são apreciados pelo CNE, que, como resultado produz uma Resolução com as Diretrizes que possuem validade para todo os sistemas de ensino do país.

[77] De acordo com Durham (2010:166), o PISA é realizado a cada três anos, que permite efetuar a comparabilidade em termos de desempenho escolar entre alunos de 15 anos. Para tanto, o PISA classifica os alunos em 56 categorias, variando de "1" tida posição "crítica" (mais baixa), "5" posição "avançada" e "-1" que é "abaixo do crítico".

A demanda por avaliar a qualidade no ensino, no Brasil, é da década de 1980, período em que o indicador utilizado por pesquisadores da educação que tratavam da temática da avaliação era a incidência da alta repetência do período. Pesquisadores da área avaliavam qualidade do sistema educacional, também, considerando informações de acesso e permanência na escola, como matrícula, evasão, anos de estudo etc. (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009:06). Outro ponto a ressaltar, no que diz respeito à avaliação da qualidade educacional, é que o país adota o Índice de Desenvolvimento Educacional Brasileiro (IDEB) nas gestões de Fernando Henrique Cardoso. Avaliações externas de larga escala, sobre o monitoramento de aprendizagem é um fenômeno que faz parte da realidade de sistemas educacionais de muitos países: por exemplo, em 2009, na América Latina 19 países tinham institucionalizado sistema de avalição em formato nacional e participavam do PISA e do Trends in International Students Mathematics and Science Study (TIMSS) com países da América do Norte e da Europa (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009:06)

Expostos tais pontos, vejamos a avaliação no Ensino Médio. Através da edição da Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, o MEC instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), instrumento que, atualmente, tem sido considerada e acusada, pela atual gestão federal de extrema-direita, de "doutrinar os jovens". A prova é, ainda hoje, realizada anualmente pelo MEC. O ENEM, de acordo com a referida Portaria e com base em artigo escrito por Valéria Virgínia Lopes no Dicionário do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, é uma avaliação externa e à época tinha o propósito de avaliar a proficiência dos alunos que estavam concluindo o Ensino Médio. Valéria Virgínia Lopes nos diz, ainda, que a adesão à realização da prova era voluntária, que a prova poderia ser feita para os alunos que estavam concluindo e por aqueles que já eram egressos desta última etapa da Educação Básica. A prova era constituída com questões de múltipla escola e uma redação, procurava avaliar competências e habilidades dos alunos sobre o aprendizado desenvolvido por eles no Ensinos Fundamental e Médio. A prova fora aplicada, inicialmente nas capitais, Distrito Federal e em cidades que tinha elevadas matrículas do Ensino Médio consideradas pelo MEC.

Entre os objetivos do ENEM estavam: i-) dar parâmetros aos alunos para sua autoavaliação para o progresso de sua formação e para a vida laboral; ii-) ser uma modalidade de acessos a cursos técnicos de Nível Médio e iii-) oferecer elementos para a Educação Superior. Entre as competências avaliadas estavam: i-) o conhecimento e domínio da norma culta da Língua Portuguesa; ii-) os conhecimentos das linguagens de Matemática, Artística e Científica; iii-) a proposição e tomada de decisões a partir das chamadas situações-problema; iv-) mobilização de conhecimentos aprendidos na escola para propor soluções tendo como foco os valores humanos; etc. Sobre as habilidades que seriam aferidas, estavam: i-) conhecimento e identificação sobre fenômenos científicos, tecnológicos e social; ii-) interpretação de textos clássicos e iii-) relacionar elementos dos contextos históricos e sociais e identificando concepções artísticas; etc. A Portaria nº 438, de 28 de maio de 1998, definiu que caberia ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), a operacionalização e planejamento do ENEM, bem como manter e avaliar

constantemente os processos de avaliação da prova por meio de contato com as Secretarias de Educação, especialistas em avaliação educacional e Instituições de Ensino Superior.

A respeito do início do funcionamento do SAEB quanto aos resultados encontrados durante as gestões de FHC, Durham (2010:165) oferece-nos um breve diagnóstico do período:

> O Sistema de Avaliação do Ensino Básico (SAEB) aplicado a cada dois anos de 1995 a 2005 mostra a continuidade da queda no desempenho dos alunos até o penúltimo ano do Governo Fernando Henrique. Os primeiros sinais de melhoria e de inversão da curva decrescente da qualidade do ensino ocorrem apenas entre 2001 e 2003, quando os indicadores melhoram tanto em Matemática como em Português, em todas as séries. A única exceção é da média em Português na oitava série, a qual apresenta uma queda, embora muito pequena, de 0,2 pontos (DURHAM, 2010:165).

De acordo com o IPEA (2009:30), a Constituição Federal de 1988 promoveu melhorias no campo da organização e gestão da Educação Básica. Argumenta o Instituto que a Constituição contemplou uma prática que já existia entre os entes federativos que diz respeito ao "regime de colaboração", sendo que uma das primeiras experiências, após a promulgação da Carta de 1988, como exemplo do regime de colaboração entre as redes de ensino dos entes federais deu-se com a introdução da EC 14/1996, com o propósito de universalizar o Ensino Fundamental, à época, obrigatório. Todavia, é preciso uma ressalva. De fato, a Carta de 1988, incorporou o instituto jurídico do "regime de colaboração" ou "regime de cooperação", no parágrafo único do artigo 23 e no artigo 211, todavia, até o presente momento, o Congresso Nacional não regulamentou tal instituto jurídico. O parágrafo único do artigo 23 remete à criação de uma lei complementar a ser discutida e aprovada pelo Congresso Nacional os parâmetros que nortearão a cooperação entre as unidades federadas. O "regime de colaboração" caracteriza o nosso pacto federativo. A indefinição legal causada pela ausência de regulamentação contribui para a dispersão, fragmentação e sobreposição de iniciativas educacionais para manutenção e desenvolvimento de ensino no país e em outras áreas de políticas públicas. Poderíamos, em termos práticos, evitar que uma mesma política de formação para os professores da Educação Básica com os mesmos princípios e objetivos que já esteja sendo executada pela União, seja também executada por um outro entre federado. Bastaria, neste caso, por meio de colaboração entre as partes envolvidas, que prevalecesse, por exemplo, a política já consumada pela União e o ente federado aderisse àquela política, não tendo, uma sobreposição de iniciativa. Outro ponto relevante a se notar é que, segundo alguns estudiosos do campo educacional, a não regulamentação dos referidos mandamentos constitucionais impede a criação do Sistema Único de Educação, forma colaborativa entre governos que já existe em outras áreas de políticas públicas, como a saúde pública e assistência social.

Outros aspectos que o IPEA (2009:31) levanta, em termos de progresso, no que concerne à organização e gestão da Educação Básica brasileira com o advento da Constituição Federal foram: i-) a consagração do princípio da gestão democrática nas instâncias da educação pública (neste ponto, a LDB conferiu aos sistemas estaduais de ensino as formas para concretizar a gestão democrática no campo da educação); ii-) o recenseamento dos estudantes da Educação Básica feito em colaboração entre os entes, atividade realizada e divulgada sobre os dados nacionais de

forma anual pela União através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP); 3-) a atribuição ao Poder Público para que pais ou responsáveis matriculem e acompanhem a frequência de alunos nas escolas; 4-) o resgate quanto à formulação do Plano Nacional de Educação, instrumento que constava na Carta de 1934, porém fora esquecido pelas demais, que objetiva reunir as ações educacionais do Poder Público de forma a organizá-las, propor metas e diretrizes para os diferentes níveis e modalidades da educação, acerca da formação do magistério, sobre o financiamento acerca da relação e participação dos agentes sociais na formulação e acompanhamento de políticas, etc.

O PNE (2001-2010) fora concebido com alguns pontos meritórios, como a indicação da educação como sistema, bem como analisa as diferentes etapas, níveis e modalidades de ensino, propondo meta e objetivos ao governo federal (IPEA, 2009:31). Outrossim, o PNE (2001-2011) aprovado pela gestão de Fernando Henrique fora alvo de algumas críticas. Para Frigotto e Ciavatta (2003:112), o PNE criado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, fora uma resposta autoritária do governo do PSDB em face da apresentação de outro projeto de lei que pretendia conceber o "Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira", iniciativa do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que foi apresentado pelo Deputado Federal Ivan Valente, que na ocasião, estava filiado ao PT. O "Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira" tinha um formato mais progressista (como aumento no investimento educacional de 4% para 10% do Produto Interno Bruto; maior fortalecimento da escola pública e estatal; etc.) do que o projeto que acabou sendo defendido pelo governo FHC durante a tramitação no Congresso Nacional e logo depois sancionado. Os mencionados autores narram que o "Plano Nacional da Educação da Sociedade Brasileira" foi construído por Seminário Temáticos e encontros em várias regiões do país. Entre outras avaliações negativas ao PNE (2001-2010), institucionalizado pela Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001, estão: i-) o centralismo das decisões sobre políticas educacionais no MEC; ii-) a não destinação de mais recursos financeiros à educação, uma das principais reivindicações de vários agentes sociais da educação (como os sindicatos de professores), expediente que não fora concretizado já o que o governo FHC, orientado pela sua área econômica de perfil ortodoxo, vetou o artigo da Lei que criou o PNE o qual previa uma meta de aumento de 4% para 7% do Produto Interno Bruto (PIB) nos dez anos de vigor do Plano; entre outras. O êxito de uma política pública, além da construção de forma coletiva com os agentes sociais que conhecem problema a ser combatido com a política, é em relação ao volume adequado de recursos financeiros para viabilização das metas pactuadas e que foram institucionalizadas por ocasião criação da política. Ao vetar o aumento de maior volume de recursos do PNE, à época, e tendo em vista as muitas necessidades educacionais do país, sobretudo em munícipios sem muitos recursos financeiros e técnicos, muitas metas foram inviabilizadas no PNE, situação que se complica ainda mais, ao que parece, já que os governos Lula procuraram criar sua política educacional própria, a saber, o "Plano de Desenvolvimento da Educação", em detrimento do PNE (2001-2011), como que veremos a seguir.

Argumenta o IPEA (200:32) que, sob o governo Itamar Franco, no início na década de 1990, no âmbito da gestão de programas e atividades educacionais, passa haver maior transparência e são estabelecidos parâmetros na alocação de recursos federais no campo educacional aos entes federais, passando a existir maior descentralização aos entes em termos de recursos financeiros e às próprias escolas. Esta iniciativa foi seguida por FHC com novas formas de financiamento, especialmente, em atividades e ações para o Ensino Fundamental, que era obrigatório, à época.

A descentralização de recursos federais aos demais entes federativos e às escolas ocorriam, por meio do chamado Plano de Trabalho Anual (PTA), ferramenta de planejamento de curto prazo (geralmente de um ano) em que ocorre a descrição de atividades, objetivos, indicação de responsáveis de execução, recursos financeiros necessários, cronograma de atividades, público alvo, etc. As informações eram enviadas para o MEC que as analisava e, atendendo as formalidades legais e requisitos do Ministério, encaminhava os recursos públicos necessários para a realização das atividades descritas no PTA. Este programa foi chamado de "Dinheiro Direto na escola" ou "Fundo de Fortalecimento da Escola". Segundo Cury (2002:180) o programa contou com recursos do MEC de empréstimos tomados pelo Governo Federal junto ao Banco Mundial – outro indicador da proximidade do Banco com as políticas educacionais da época – e visava, naquele instante, aumentar a permanência de crianças e jovens em unidades escolas do Ensino Fundamental das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O autor esclarece que o foco do programa foi em áreas prioritárias formadas por microrregiões com municípios populosos.

De fato, conforme atestam diversas publicações, os governos de Fernando Henrique Cardoso procuraram atuar, no âmbito da Educação Básica, mais fortemente no nível correspondente ao Ensino Fundamental, na forma de financiamento e na definição do currículo. Outros programas e planos dos governos de FHC procuraram incidir nos outros níveis e modalidade da Educação Básica (Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos, Educação para o Campo, Ensino Técnico etc.), em políticas para a formação de professores, contudo, as iniciativas que ganharam maior vulto foram às voltadas para o Ensino Fundamental. Muitas das modalidades da Educação Básica ficaram sob responsabilidade dos Governos estaduais e municipais, posto que o Governo Central optou para dar mais atenção à sua política econômica ortodoxa.

Possivelmente, uma das mais ações materializadas em ação institucional mais importante foi a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) que tratamos acima. Durham (2010:173) procura analisar as diferentes políticas educacionais dos Governos de FHC apontando que, em geral, as iniciativas foram responsáveis por melhorias educacionais ao país: i-) no que tange, especificamente ao FUNDEF, a autora sustenta que tal forma de financiamento ao definir que 60% dos recursos constitutivos do Fundo fossem destinados ao pagamento dos salários dos professores acarretou aumentos generalizados nos salários destes, sendo que em cidades pequenas aconteceram aumentos de até 300% após a

efetivação do FUNDEF; ii-) além do mais, sustenta ainda a autora, ocorreu a diminuição da utilização de professores em atividade fora da instituição escolar; iii-) aconteceu a queda das cobranças partidárias e clientelistas (estas historicamente ligadas ao funcionamento do aparato estatal brasileiro), já que liberação dos recursos do FUNDEF aos Estados e Municípios era procedente em função dos alunos matriculados no Ensino Fundamental; iv-) e que o Fundo possibilitou um grande incremento nas matrículas, no país, no Ensino Fundamental. Apesar das contribuições do Fundo para este nível educacional, é preciso dizer que autora não aponta algumas fontes de algumas sustentações defendidas por ela em seu escrito como, por exemplo, o expressivo aumento nas remunerações dos professores.

Segundo o IPEA (2009:33) os principais pontos, na gestão de política educacional dos governos FHC foram: i-) rapidez na descentralização de recursos; ii-) melhora na transparência nos parâmetros de alocação de recursos públicos. Na avaliação do Instituto, considerando que ao levar como critério para o repasse de recursos às unidades escolares o total de estudantes do ano anterior, por área geografia, por conta dos levantamentos feitos pelo Censo Escolar, além de dar objetivo ao critério governamental houve, também, uma redistribuição por parte dos governos FHC. Tais práticas, como já assinalados, contribuiriam para atenuar os efeitos das práticas clientelísticas.

O IPEA (2009:33) relata que um dos argumentos governamentais, à época, para a descentralização de recursos públicos para as escolas cumprirem programas e atividades era de que as verbas chegariam diretamente à clientela que se beneficiaria dos recursos. Além dos potenciais benefícios, o mencionado critério permitiria maior fiscalização da sociedade civil em geral com respeito à aplicação dos recursos. O Instituto, pondera, outrossim, que apesar das contribuições dos governos FHC, nas políticas para a Educação Básica, dois aspectos precisam ser sublinhados: o primeiro é que, apesar da descentralização de recursos às escolas, a execução de atividades e programas com financiamento direto do MEC, a formulação dos projetos do que seria feito estava cabo apenas da cúpula do Ministério, que, à época, não havia instituído nenhum mecanismo de acatar as demandas de escolas e dos demais integrantes do sistema de ensino, não por acaso, esta postura do MEC fora chamada pelos críticos, diz o IPEA (2009:33) de "descentralização tutelada"; o outro aspecto levantando pelo Instituto, em face das descentralização de recursos às escolas corresponde à baixa fiscalização dos Conselhos Municipais de Educação e Conselhos de Escola, algo que é atinente à nossa própria cultura política, ou seja, a baixa organização, articulação e participação do conjunto da população no acompanhamento de políticas públicas dificultariam as atividades financiadas pelo MEC, notadamente nos pequenos municípios, principais alvos dos projetos do Ministério, locais, relata o IPEA (2009:33) que são, em geral, controlados por coletivos sociais sem muita independência política.

Durham (2010:175) relata que, nos Governos Fernando Henrique Cardoso foram desenvolvidos programas que realizaram a formação de professores das redes públicas, em

continuidade à tradição da União que, pelo menos desde os anos de 1970, realizou apoios aos diversos sistemas de ensino no que se refere à melhora na formação de professores das escolas públicas.[78] A autora argumenta, ainda, que, na década de 1990, foram feitas pesquisas com dados do SAEB que, apesar da existência dos programas de formação docente, não houve melhorias no desempenho dos alunos avaliações do Sistema. Como veremos adiante, no Perfil, ao analisarmos as entrevistas, repararemos que ainda persistem alguns problemas referentes à formação docente, em que pesem avanços legais e de políticas públicas que contribuíram para aumentar a instrução formal e de carreira para o magistério público.

Com a Constituição Federal de 1988, a Educação Infantil, além de tornar parte integrante da Educação Básica, perdeu sua condição anterior cujo enfoque se dava apenas como serviço da Assistência Social. Ou seja, em termos gerais, antes restrita apenas ao cuidado das crianças, passou a ser concebida, agora, além dos cuidados como etapa de formação e desenvolvimento das crianças em várias dimensões. Cury (2002:180) pondera que, mesmo sendo responsabilidade constitucional dos Municípios, a União e os Estados poderiam compartilhar as prerrogativas com as Prefeituras em relação à manutenção e desenvolvimento do Ensino Infantil. O que se viu, outrossim, nas gestões do FHC foi a pouca participação da União e Estados em atividades conjuntas com Municípios para garantir a oferta de vagas, programas para manutenção ou expansão das unidades escolares e contratação de pessoal do Ensino infantil, etapa que praticamente ficou a cargo das Prefeituras que não conseguiram atender as demandas de muitas famílias brasileiras com crianças, mesmo com edição do PNE 2001-2010 que previu ações para específicas. Segundo Cury, sob os governos de FHC, existiam margens para maior aporte financeiro de forma a permitir maior atuação na Educação Infantil. O autor pondera em relação ao Ensino Infantil nas gestões de FHC que: *"Se estamos longe ainda de uma expansão nessa etapa, isso não pode significar que os 10% dos recursos que não ficaram subvinculados ao FUNDEF e os 25% dos impostos que não compõem o FUNDEF não devam ser rigorosamente plicados em Educação Infantil".* (CURY, 2002:181). O autor ressalta, ainda, que, no período, 5 milhões de crianças estavam sem acesso a creches e pré-escolas.

[78] De acordo com o IPEA (2009:36-37), antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil apresentava um cenário ruim no que se refere à valorização do magistério. Os salários de professores do ensino público eram baixos quando comparados ao de outras categorias; muitas redes oficiais de ensino não tinham criado planos de carreira para os professores, vários dos quais tinham contratação temporária; havia diversos professores sem habilitação específica para ministrar aulas no Primeiro e Segundo graus. O Instituto menciona que o problema da formação era tão acentuado que 84,5% dos professores dos sistemas municipais de ensino, em 1987, tinham apenas o antigo primeiro grau, problema que acontecia sobretudo em cidades do Norte e Nordeste do país e nas diferentes escolas rurais. Para o IPEA (2009:36-37) o cenário torna-se mais complicado, em razão da criação da Lei nº 5.692/1971, que entre outras coisas, havia retirado da escola normal sua condição de escola formadora colocando-a como uma das etapas de habilitações para o preparo da docência do Segundo Grau por meio da Habilitação Específica para o Magistério (HEM). O Instituto entendeu que esta mudança fragmentou o magistério ao concebê-lo em habilitações para várias etapas de ensino, contribuiu, também, para desvirtuar a escola normal. No início da década de 1980, informa o IPEA (2009:36-37), o MEC procura intervir de forma a reverter à condição inadequada quanto à formação docente ao prestar apoio aos sistemas de ensino visando potencializar ações nos Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAM), instituições que cresceram em diversos Estados brasileiros na década de 1990. Um dos problemas, é feita esta ressalva pelo IPEA, é que não houve continuidade das ações de apoio aos CEFAM´s ao longo da década de 1990. O Instituto argumenta que a preocupação concernente à melhora na formação ganha maior atenção quando é lançado, em 1994, do Plano Decenal de Educação para Todos, em respeito à assinatura do pacto assinado pelo Estado Brasileiro na Conferência Mundial de Educação Para Todos e por ocasião das discussões da LDB, que se encontrava em tramitação no Congresso Nacional.

Em relação ao Ensino Médio, Cury (2002:182) aponta que, apesar de a Constituição ter tornado esta etapa gratuita, nos governos FHC, a EC 16/1996 flexibilizou o ingresso já que esta mudança constitucional previu que o Ensino Médio fosse "progressivamente obrigatório", o que contribuiu, legalmente, para diminuir a ênfase na oferta desta da última etapa da educação básica. O IPEA (2009:34) esclarece que, ao final do segundo mandato, o governo FHC passa sofrer pressões por melhorias no Ensino Médio brasileiro devido, em grande medida, ao aumento de acesso e conclusão do Ensino Fundamental. Contudo, argumenta o Instituto, não foi possível maior intervenção do Governo Federal, no Ensino Médio, por conta do baixo financiamento que foi dedicado. Em função desta baixa participação da União, na sua função supletiva e redistributiva no tocante ao Ensino Médio (como preconizado na Constituição Federal de 1988), nos Governos FHC, o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) realizou algumas manifestações críticas (como a publicação da Carta de Teresina, em 1999) ao Governo Central no sentido de que os Estados estavam sobrecarregados financeiramente e não podiam sozinhos promover a universalização do Ensino Médio, ofertar as condições adequadas às escolas com esta educacional e, por fim, denunciar que a União não estava cumprindo integramente à sua complementação em relação ao FUNDEF (CURY, 2002:184)

Como repara Cury (2002:182), ao longo da nossa história educacional, o Ensino Médio tem cumprido três funções: propedêutica, profissionalizante e formativa. Segundo o autor, esta última é que tem prevalecido ao longo dos anos, incluindo a década de 1990. A LDB, desde a década de 1990, previu que no Ensino Médio, o educando possa ter uma formação mais geral e uma específica para o exercício profissional. Nesse sentido, a lei educacional estabeleceu uma interface do Ensino Médio com o Ensino Técnico. Ferreira (2010) explica que, nos Governos FHC, com a edição do Decreto nº2.208/1997, a educação de Nível Técnico passou a ter uma organização pedagógica e curricular desvinculada do Ensino Médio regular. Em outras palavras, o Decreto impediu a integração dos cursos técnicos com o Ensino Médio regular, sendo necessário para ter acesso e conclusão à formação técnica (de Nível Médio) a comprovação de matrícula[79] ou diploma de conclusão do Ensino Médio. Esta situação perdurou até 2004, pois no primeiro mandato de Lula um novo Decreto Federal foi instituído, permitindo a integração entre formação geral do Ensino Médio e à formação de caráter técnico.

Entre os poucos projetos voltados, nos governos FHC, para o Ensino Médio um dos que se destacou foi o Projeto Escola Jovem. Cury (2002:182-183) esclarece que o referido projeto tinha recursos financeiros do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e recursos do Orçamento Geral da União. Os Estados que participassem e tivessem seus projetos aprovados deveriam cumprir o disposto nos objetivos do Programa. O Projeto Escola Jovem tinha entre os seus objetivos: i-) aumentar para 1,6 milhão a oferta de vagas no Ensino Médio; ii-) possibilitar que escolas pudessem se equipar com laboratórios de Informática e Ciências, bem como adquirir

[79] Caso o educando quisesse fazer simultaneamente o Ensino Médio regular e o Ensino Técnico.

condições técnicas para captar o sinal da TV Escola, emissora pública existente até hoje que está sob gestão do MEC, e é um importante veículo criado em 1996, no primeiro mandato de FHC, o qual possui programação para tratar de questões educacionais como dar instruções para o ENEM, oferecer instruções de como currículos podem ser construídos visando ministrar aulas nas diferentes disciplinas, divulgar experiências positivas de gestão educacional nas escolas públicas, etc. iii-) permitir que as escolas implantassem o currículo do ensino médio previsto a Resolução nº 03 do CNE, à época; etc. (CURY, 2002:182-183).

3.2 Aspectos gerais dos Governos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 a 2010)

A vitória de Lula, nas eleições de 2002, renovou as esperanças dos diferentes agentes sociais progressistas de diversos campos sociais. Esperanças para que o PT, Partido que tem uma histórica peculiar forjada na luta contra a ditadura civil-militar surgido "de baixo para cima" diferente de outros Partidos brasileiros, pudesse rapidamente executar políticas radicais e transformadoras para combater as principais desigualdades, promover a democratização do Estado que por séculos serviu apenas a grupos minoritários e prestigiados da sociedade, conter a corrupção política, entre outras. Tais esperanças foram construídas em função da trajetória do Partido na oposição com seus discursos de maior igualdade social, suas mobilizações de rua contra a retirada de direitos, bem como devido às exitosas Administrações em Cidades e Estados, que conduziram a implantação de práticas inovadoras na gestão pública, como Orçamento Participativa e pela instituição de políticas com maior atenção destinando mais recursos à área social, etc.

O êxito eleitoral de Lula também estabeleceu um paradigma histórico, já que pela primeira na nossa história política, um líder sindical e operário, é alçado ao posto político mais importante da nação. A vitória do PT para a Presidência, pela primeira vez 2002, faz parte de um período em que diversos outros Partidos da esquerda venceram em países da América do Sul, como na Argentina, Bolívia, Venezuela, Uruguai, etc. fato que possibilitou maior estreitamento entre os países na chamada relação Sul-Sul. Em comum, também, há o fato de que executaram políticas sociais que minoram as grandes e históricas desigualdades dos seus territórios em uma região onde a concentração de renda é alta e é uma das mais carentes do mundo em termos de oferta de serviços públicos de qualidade para as suas populações.[80]

Governos compostos por forças políticas heterogêneas e com posicionamentos e valores políticos e sociais antagônicos em diversos momentos, as Administrações do PT não levaram a cabo reformas consideradas estruturais, que pudessem mudar mais amplamente as dinâmicas

[80] Em exposição realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, em 2013, o historiador britânico, Perry Anderson, avaliou, entre outros pontos, levando em conta o período que a América do Sul contava com muitos Governos progressistas, que, embora o neoliberalismo estivesse forte e se aprofundando em muitos países, que o nosso continente havia uma movimentação política contrária, marcada por forte papel do Estado e no controle público e com menos privatizações, com o Brasil, maior país da região, com destaque desempenhando uma tarefa com *"um novo horizonte de reformas sociais*", sendo que a região estava, pois, no contrafluxo da ideologia dominante daquele momento do capitalismo mundial e à época representava uma esperança para outras regiões. Para maiores informações sobre a intervenção proferida pelo historiador inglês, ver https://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Pelo-Mundo/O-Brasil-e-a-America-Latina-segundo-Perry-Anderson/6/29203. Acesso em: 1º dez. 2018

política, econômico e social do país.[81] As mesmas elites destes campos mantiveram, de certo modo, sua hegemonia. Dito de outro, não ocorreram modificações na seara tributária, mantendo a estrutura de arrecadação basicamente em impostos e tributos incidentes no consumo e na renda nos extratos baixo e médios da sociedade e permaneceram inalteradas as bases de maior contribuição no patrimônio, na herança, lucro financeiro e especulativo, possibilitando a concentração de renda e patrimônio entre poucas pessoas e entre poucos grupos; a estrutura agrária no campo manteve-se concentrada sob o domínio de poucos grupos sociais, situação análoga em relação à propriedade dos meios de comunicação ligados à radiofusão. Além disso, comprometendo boa parte do orçamento público federal, os governos do PT deram excessiva prioridade ao pagamento e compromissos da dívida pública federal, lastreada em títulos públicos emitidos pelo governo federal. O comprometimento dos fundos públicos ocorre, posto que amplo estoque desta dívida tem por base a taxa básica de juros determinada também pelo governo central por meio do Banco Central, de maneira a beneficiar especialmente grupos rentistas, principais detentores dos títulos da dívida pública, por conseguinte, credores do governo federal.

Segundo Ciconello (2011:84), a partir de dados do Banco Central, entre os anos de 2003 a 2010, o governo federal efetuou o pagamento de R$ 1,2 trilhão para seus credores na forma de juros da dívida pública, algo 15 vezes mais do que o montante destinado, no mesmo período, ao Bolsa-Família. Uma vez que, em boa parte das gestões petistas, os juros foram altos, diminuindo apenas, em parte do primeiro mandato de Dilma Rousseff, boa parte do orçamento foi comprometido e privilegiou o mercado financeiro – setor já forte economicamente -, pois a maioria dos credores são ligados a ele. [82]

---

[81] De acordo com Fonseca e Fagnani (2013:15), nos anos de 1999 a 2002, o PT havia criado um projeto social-desenvolvimentista, contudo, perto das eleições por conta pressão dos agentes financeiros que utilizam o argumento de que o Partido "quebraria" o país, o PT fez um recuo político, naquele momento, em relação ao projeto original, movimentou-se mais para o centro político, gesto que foi notabilizado pela assinatura da "Carta ao Povo", à qual afirmava compromisso com os contratos firmados pelo Governo anterior (como o pagamento dos empréstimos para o FMI) e de que não alteraria bruscamente regras da política econômica.

[82] Outra evidencia de que os Governos petistas cederam aos rentistas é mostrada abaixo por Fonseca (2013:415), demonstrando que as Administrações do Partido mantiveram, em certo grau, uma subordinação ao capital financeiro como havia ocorrendo desde a década de 1990 no período de início da estabilidade monetária, não o enfrentando no sentido de se rediscutir os termos do pagamento da dívida pública, situação que, tivesse sido alterada, traria maior margem para que o Governo pagasse juros mais condizentes e não penalizaria tanto a sociedade, especialmente aqueles contingentes mais pobres (uma vez que haveria mais margens de o Governo financiar políticas públicas, para atenuar as muitas e históricas desigualdades existentes no país), justamente as que mais precisam de serviços públicos mantidos e financiados pelo Estado e são os mais que contribuem, proporcionalmente, no pagamento de tributos e impostos, que incidem no consumo, dada a realidade do nosso injusto sistema tributário.

> *O gasto apenas com o serviço da dívida pública, isto é, os juros – sem, portanto, diminuir o principal - , atinge mais de 200 bilhões ao ano, cifra incrivelmente alarmante, mesmo se levarmos em consideração a melhor posição relativa perante outros países, por dois motivos: a-) cerca de 80% deste valor pertence a 20.000 proprietários distintos que, desta forma, se beneficiam vigorosamente com a alta dos juros; b-) o Programa Bolsa Família, política pública exitosa e recomendada por instituições internacionais como a Unesco, que paga benefícios de cerca 300 reais por família (teto), sendo o valor médio disso, representa apenas cerca de 0,4% do PIB, embora atinja cerca de 13 milhões de famílias número em ascensão em razão do Programa Brasil Carinhoso). (FONSECA, 2013:415)*

Outro ponto que não foi efetivamente atacado pelos Governos petistas foi coibir os privilégios de algumas carreiras típicas de Estado (são carreiras que estão no topo do serviço público) como os existentes na magistratura, do Ministério Público, da classe política. São privilégios que vão desde elevados rendimentos à percepção dos diferentes auxílios (chamados de penduricalhos por estudiosos), entre os quais o auxílio-moradia, auxílio estudo, entre outros, valores que somados, muitas vezes ultrapassam o teto constitucional de pagamento de remuneração no serviço público, que é a remuneração dos ministros do Supremo Tribunal Federal, cujos salários, atualmente, são de R$ 33, 7 mil. Se coibidos tais privilégios, hoje as contas públicas não estariam tão comprometidas (situação que acontece, em certa medida, pelo baixo crescimento econômico), não geraria a revolta de boa parte da população que está cada vez com menor rendimento, sem acesso a serviços públicos com qualidade; coibiríamos a já tão conhecida e vergonhosa concentrada de renda do país entre outros fatores.

A despeito das denúncias e envolvimento em casos de corrupção, sobretudo em 2005 como no chamado "mensalão" e forte cobertura mídia desfavorável na mídia, a força política dos governos do PT (especialmente com Lula) foi sustentada por um amplo conjunto da população que possui um perfil conservador e foi beneficiada pelas políticas sociais, que quer a melhora material advinda do Estado, com certa estabilidade política e institucional. Este caso foi estudado por André Singer (2012)[83]. A tal fenômeno o autor chamou de "lulismo" e até às eleições nacionais de 2002 este grupo (formado por grandes parcelas da população) votava em Partidos da direita do espectro político e a partir de 2006 passaram a votar no PT, que perdia o apoio de parte da chamada classe média.

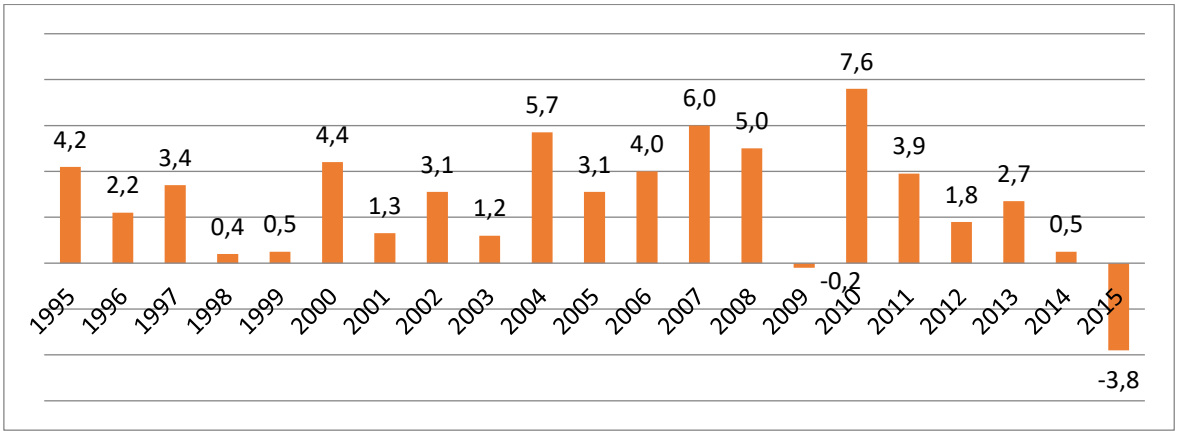
Nas gestões petistas, no que diz respeito ao combate à pobreza e a melhoria de renda, foram adotadas medidas que favoreceram os mais necessitados. Com o crescimento econômico (verificar Gráfico 01, logo abaixo), sobretudo nos períodos compreendidos entre os anos de 2003 a 2013, possibilitado principalmente devido à maior procura, bem como da valorização das commodities no mercado internacional resultando em maior espaço destes produtos na agenda de exportação notadamente para a China, os Governos petistas puderam com o aumento da melhora fiscal implementar diversas políticas sociais que minoraram a pobreza extrema, possibilitaram a melhora de renda, levaram a criação de linhas de crédito nos bancos públicos e proporcionaram intensa mobilidade e ascensão social de parcelas significativas da população brasileira.

Tais políticas foram articuladas e responderam aos princípios previstos na Constituição Federal, especialmente aqueles da Seguridade Social e ensejaram os efeitos positivos no mercado de trabalho e na economia, com aumento da produção, do consumo, ganhos reais em termos salariais e geração e formalização de emprego. Sob o prisma institucional, entre outros pontos que poderiam ser destacados, deparamo-nos com a criação do Sistema Único da Assistência Social (SUAS). Este sistema, como o Sistema Único da Saúde, deve ser articulado entre a União, Estado e Município, o qual prevê a prestação de diversos serviços previstos na Assistência Social para as camadas mais pobres da população, além disso, garante a participação política de segmentos da sociedade na formulação, acompanhamento e execução de tais serviços. De forma sintetizada o período entre 2003 a 2012 pode ser descrito da seguinte forma ao aliar crescimento econômico e controle da inflação:

> Entre 2003 a 2012, mais de 20 milhões de empregos formais foram criados e taxa de desemprego caiu pela metade (de 12,3% para 5,5%). Outra medida central foi a implantação da política de valorização gradual do salário mínimo. Em função dela, em igual período, o salário cresceu mais de 70% da inflação. A recuperação do emprego e da renda do trabalho deu vigor ao mercado interno, criando um ciclo virtuoso entre produção e investimento (FONSECA, FAGNANI: 2013:15)

Gráfico 01:Brasil: variação anual do PIB (%) (1995 -2015)

[83] Ver SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.



Fonte e dados: IBGE Elaboração: Sousa (2016)

Fonseca e Fagnani (2013:17) revelam que, nos governos Lula, entre os anos de 2004 a 2010 mais precisamente, o chamado Gasto Social Federal (GSF) per capita passou de R$ 2.100 para R$3.325, contabilizando um aumento real de quase 60%, considerando valores constantes do ano de 2010. Em se tratando de valores absolutos o Gasto Social Federal, no mesmo período teve aumento real de 70% ao sair de R$ 375 bilhões para R$ 638 bilhões, quando os valores são representados quanto ao Produto Interno Bruto (PIB), o GSF, no período sai de 13,2% para 15,5%. Ainda segundo os autores, o principal elemento que fez com que houvesse aumento no GSF foi por conta do incremento dos valores relativos aos benefícios da Seguridade Social (seguro-desemprego, previdência e assistência social). Os autores ressaltam, por fim, que em face do aumento do investimento das políticas sociais, o Brasil cumpriu, em dez anos, o compromisso dos Objetivos das Metas do Milênio pactuados e estabelecidos pelas Organizações das Nações Unidas. Fonseca e Fagnani (2013:17) ressaltam que, embora o Brasil ter registrado importantes avanças na área social nas gestões petistas, o país à época era um dos mais desiguais do planeta: na década passada, de fato, por ocasião da execução de muitas políticas sociais exitosas tínhamos saído da 3ª pior posição em termos de desigualdade, mas fomos para 15ª. Ou seja, precisávamos manter o ritmo de combate às desigualdades e distribuir renda de forma mais equânime.

Objetivando fazer frente à crise econômica iniciada, em 2008, no mercado financeiro estadunidense e logo espalhada para outros setores da economia mundial, o Estado em parte do segundo mandato de Lula (2007-2010) e no primeiro de mandato de Dilma Rousseff (2011-2014) teve um papel indutor na economia, com a criação do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC) de fomento em investimentos em grandes obras de infraestrutura. Foram introduzidas políticas de caráter desenvolvimentista e anticíclicas que puderam manter a estabilidade no emprego, nos investimentos e manutenção das políticas sociais.

Tabela 01: Brasil: Proporção de Pessoas Pobres e Proporção de Pessoas Extremamente Pobres, segundo a renda domiciliar *per capita*, no período de 2004 a 2013 (Em %)

Ano de referência	Na Linha de Pobreza[1]	Na Linha de Pobreza Extrema[2]
2004	22,4	7,6
2005	21,0	7,0
2006	17,3	5,7
2007	16,1	5,7

2008	14,1	4,8
2009	13,4	4,7
2011	11,1	4,4
2012	8,9	3,6
2013	9,0	4,0

Elaboração: Sousa (2016)
Fonte: IPEADATA.
Notas: [1] Proporção de pobres (P0) – Linha de Pobreza Baseada no Decreto 7492 (Brasil sem Miséria) - (%) - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - PMP140.
[2] Proporção de extremamente pobres (P0) – Linha de Pobreza Baseada no Decreto 7492 (Brasil sem Miséria - (%) - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) - PMP070.

A Tabela 01 permite-nos verificar que houve diminuição da pobreza e extrema pobreza, com base nos índices apresentados. Entre outros aspectos, podemos perceber que o índice de pessoas na extrema pobreza saiu de 7,6% em 2004 e caiu para 3,6% em 2013. Porém, teve um incremento de 0,4% em 2013, já reflexo da deterioração da atividade econômica causada, em grande medida, pela crise econômica mundial. Parte da melhora da diminuição da pobreza no Brasil se deveu aos programas de transferência de renda às famílias mais carentes. Alvo de comentários maldosos e destituídos de conhecimento empírico e legal sobre seu funcionamento por parte de integrantes da classe média, o Programa Bolsa-Família (PBF) foi e é uma das principais referências em termos de política social: para ter acesso a ele há critérios específicos para serem observados, como renda familiar, números de filhos em idade escolar e cumprimento de condicionalidades nas áreas de saúde e educação.

Em virtude do aumento de volume, de maior capilaridade, aumento no valor de benefícios e melhora na gestão do PBF e de outras políticas sociais e de crédito, conseguimos algo inédito: o Brasil conseguiu sair do Mapa da Fome, conforme reconhecido e divulgado pelas Organizações das Nações Unidas (ONU) em 2014. Fonseca et. al. (2013:312), a respeito da capilaridade do PBF no país, esclarecem, que da criação do programa em 2004 até o 2010 houve um considerável aumento de famílias beneficiadas: em 2004, o programa atendia 3,6 milhões de famílias e em 2010 passou a dar assistência de complemento de renda a 13 milhões de famílias brasileiras. Os mesmos autores mostram que, para além da melhoria de renda, o PBF trouxe de fato impactos positivos às outras dimensões da vida social das famílias atendidas: Fonseca et. al. (2013:312) citam alguns estudos que atestam melhorias nos padrões alimentares das famílias beneficiadas; diminuição da mortalidade infantil e melhorias nas condições de saúde das famílias e recuperação do desempenho escolar das crianças participantes do programa.

Ciconello (2011:83) apresenta algumas informações que nos revela que houve mesmo esforço do Governo federal concernente aos gastos em investimento nas políticas sociais: o Ministério de Desenvolvimento Social e Combate à Fome, pasta responsável por esta política, no período entre 2003 a agosto de 2010, teve uma execução financeira de R$ 202,83 bilhões. O autor narra, ainda, que no ano de 2009 teve aumento de 35,6% em relação ao ano de 2004. Na página da Internet denominada “Brasil da Mudança”, mantida e criada pelo Instituto do ex-Presidente Luiz Inácio Lula da Silva que apresenta as ações governamentais que o PT realizou quando esteve à frente da coalizão que administrou o país entre os anos de 2003 a maio de 2016, em artigo que

celebra as melhorias para classes sociais mais pobres há algumas informações, entre às quais a de que:

> Depois de décadas de crescimento sem distribuição ou de fé cega na capacidade do livre mercado de prover equilíbrio de renda entre os brasileiros, os resultados da atuação decisiva do Estado na condução de políticas econômicas e sociais inclusivas estão aí para todos verem. Com Lula e Dilma, 36 milhões de brasileiros se mantêm fora da extrema pobreza, graças ao Bolsa Família, à geração de emprego e renda, ao incentivo à agricultura familiar e ao desenvolvimento regional. E 42 milhões ascenderam à classe C."

Ademais, o artigo diz, com base em pesquisa do IPEA, que nos anos de 2003 a 2012, os 10% mais pobres conquistaram um incremento acumulado de renda real per capita de 107%, já os mais ricos, no período citado, tiveram aumento acumulado per capita de 37%.[84]. A partir de dados analisados por Neri (2011)[85], Soares e Guindani (2017:195) informa-nos que, no período de 1960 a 1990, a desigualdade de renda aferida pelo Índice de Gini[86] variou de 0,5367 para 0,6091 no Brasil, a demonstrar que, no citado período houve aumento da desigualdade de renda, contudo, caiu até o ano 2010, quando atingiu o patamar de 0,5304 e seguiu em queda em 2011, quando contabilizou 0,521, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

A incorporação de um enorme contingente de brasileiros ao mundo do consumo, de melhoria da renda e ativação do mercado interno, em grande medida, devido a iniciativas de indução estatal nos governos do PT são temas que, até hoje, são objeto de discussão no meio acadêmico brasileiro, especialmente nas áreas de Ciências Sociais e de Economia. A partir de várias abordagens metodológicas e teóricas, diversos estudos foram e estão sendo feito para estudar causas, limites e potencialidades desse processo que impactou e impacta na nossa estrutura social. De forma bem sintetizada, neste processo há estudos, como os realizados pelo economista Marcelo Neri, cujas abordagens concebem a intensa mobilização social com o surgimento de uma "nova classe média" ou "classe C", abordagem que foi adotada pelo governo federal em suas peças publicitárias e pelo PT em suas campanhas eleitorais. Esta abordagem de "nova classe média" tem um claro viés economicista na abordagem de classe, com foco apenas na renda monetária. Outra abordagem entende que houve uma expansão da classe trabalhadora, como alguns estudos feitos pelo economista Márcio Pochmann. Há uma vertente de estudos na Sociologia, com o qual nos identificamos, de que a mobilidade social ocorrida no Brasil não fez surgir uma classe média. Nesta vertente encontraremos pesquisas lideradas pelo sociólogo Jessé Souza, que propõem uma análise sociológica baseada nas teorias de Pierre Bourdieu para compreender o que aconteceu recentemente na estrutura social brasileira. Para Jesse, o Brasil promoveu a ascensão de uma "nova classe trabalhadora precarizada" como declarou em entrevista ao jornal O Globo. Na mesma entrevista, além de apontar a perversidade social do Brasil e a nossa

[84] As informações contidas nesses parágrafos podem ser visualizadas aqui: http://www.brasildamudanca.com.br/inclusao-social/inclusao-social.
[85] Dados disponíveis em NERI, Marcelo. *A nova classe média*. São Paulo: Saraiva, 2011.
[86] Segundo a metodologia do Índice de Gini quando índice calculado se aproximar de 0 menor será desigualdade em dado intervalo de tempo e quanto mais perto de 1 maior será a desigualdade.

persistente concentração econômica e simbólica, a privilegiar poucos grupos na sociedade brasileira, diz que basicamente havia 4 classes sociais no país:

> A alta, que tem capital econômico. Tem a classe média, que não é tão privilegiada quanto a alta, mas se apropria de um capital cultural valorizado, saber científico, pós-graduação, línguas estrangeiras, um conhecimento que tem valor econômico. Essas duas são as classes do privilégio. Para a classe alta, o mais importante é o capital econômico, embora o capital cultural tenha uma função. E, para a classe média, o que prevalece é o capital cultural, embora algum capital econômico também seja necessário.[87]

Do ponto de vista institucional sobre a construção das políticas sociais, o governo Dilma Rousseff procurou inovar ao articular e integrar o PBF a outras iniciativas que foram criadas no seu governo nas áreas de saúde, educação e assistência social para as famílias que se encontravam em situação de vulnerabilidade social (dados do Censo do IBGE de 2010 revelaram que, naquele ano, haviam 16,2 milhões de pessoas que viviam na chamada pobreza extrema, brasileiros que tinham renda per capita inferior a R$ 70).

Entre estas iniciativas deparamo-nos com o "Plano Brasil Sem Miséria' e o "Programa Mais Educação." Segundo o IPEA (2016:98) o escopo destas duas iniciativas previa que as crianças cujas famílias eram beneficiadas pelo PBF precisariam ficar em escolas públicas com jornadas ampliadas de até 07 horas por dia. O resultado da articulação das iniciativas, entre outros pontos, fez com que as escolas compostas com maioria de beneficiários do PBF tivessem um incremento entre os anos de 2011 a 2014: saindo de 35% para 61% escolas com aumento de jornada.

Em uma disputa acirrada nas eleições de 2014 com o candidato Aécio Neves, do PSDB, a então Presidenta, Dilma Rousseff, venceu mediante um discurso de continuidade, porém assim que tomou posse ao invés de manter os mesmos pressupostos de aumento e melhora das políticas sociais para atacar os problemas econômicos e diminuir miséria (como podemos perceber ao analisar o Gráfico 01 e Tabela 01) ou oferecer outras respostas políticas que primassem pelo crescimento econômico, capitulou ante a pressão dos agentes do mercado e iniciou adoção de políticas neoliberais que mantiveram a queda atividade econômica e fez seu Governo perder a popularidade que havia conquistado nas eleições (SOUSA: 2016). Tais iniciativas contribuíram para a sua destituição em agosto de 2016.

Em atendimento às reivindicações de diversos movimentos sociais, o Governo federal nas Administrações do PT, deu status de Ministérios a áreas que, até então, eram Secretarias de outros Ministérios. Dentro desta lógica, foram criadas e subordinadas à Presidência da República, a Secretaria de Direitos Humanos, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e a Secretaria de Políticas para as Mulheres, que puderam ter maior autonomia administrativa e condições financeiras para realizar projetos específicos para setores sociais que vivem e sofrem por discriminação, violências física e simbólica e outras adversidades. De certo modo, as agendas dos grupos historicamente alijados social, política e economicamente passaram ter maior

[87] Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/para-classe-media-que-prevalece-o-capital-cultural-7914177#ixzz50nhRCPoB.

visibilidade. É preciso lembrar, contudo, que os orçamentos destas pastas foram baixos, quando comparados ao dos outros Ministérios (CICONELLO, 2011:89).

As administrações do PT aumentaram[88] os espaços institucionais ou instituições participativas (IP), nas palavras de alguns estudiosos da política brasileira como Leonardo Avritzer, de interlocução entre Estado e sociedade civil para tratar, realizar controle social, avaliar impactos e elaborar propostas em diversas áreas de políticas públicas, aí incluídos espaços para tratar da agenda educacional. Os impactos nas diretrizes das políticas públicas ocorreram e variaram conforme a área de política pública, conforme atestam alguns estudos já feitos na Ciência Política brasileira[89]. Locais em que ocorrem relações de confrontos, de negociações e produção de consensos e previstos na Constituição Federal há, de certo modo, exercício de democracia direta de cidadãos e de diversos tipos de movimentos sociais.[90]. Há diversas instituições participativas no Brasil: as mais comuns nos Governos do PT foram as Conferências e os Conselhos.

Nos Governos petistas, se, por um lado, percebemos medidas que estimularam maior participação institucional, bem como maior aumento dos canais participativos na esfera público-institucional para que movimentos sociais, outras entidades sociais organizadas e cidadãos contribuíssem para a qualidade e aperfeiçoamento de programas e projetos de políticas públicas, é preciso, por outro lado, apontar, (sem que nos aprofundemos muito) salientar: i-) que muitas das propostas feitas não se transformaram em políticas públicas pelo Governo Federal já que este evitava contrariar sua ampla e heterogênea base de sustentação no Congresso Nacional; ii-) o PT e outros movimentos sociais de caráter progressista, mantiveram um comportamento que vinha desde meados dos anos de 1990, optaram, na sua estratégia político-orientadora em atuarem mais nos espaços institucionais e menos na disputa político, simbólica e cultural de amplos segmentos da sociedade civil.

Sobre este segundo ponto, fazemos essa observação não desconsiderando a existência da grande concentração da mídia, especialmente na área de radiofusão, formada basicamente por poucos grupos de famílias de empresários que atuam ao mesmo tempo em diversos veículos comunicacionais, situação que requer a regulamentação constitucional de combate à desconcentração e término da propriedade cruzada Essa falta de ênfase ou limites na busca por

[88] Diversos estudos, na Ciência Política brasileira, têm demonstrando como de fato que as Administrações do PT, no Governo federal, aumentaram os espaços institucionais, sobretudo as Conferências Nacionais. Souza (2011) é um desses autores. Em de seus trabalhos, o autor diz: *Embora as conferências como mecanismos de formulação de políticas públicas tenham sido criadas no governo Vargas, foi entre 2003 e 2010 que os temas tratados diversificaram se e a quantidade de pessoas mobilizadas foi ampliada. Nesses oito anos do governo Lula ocorreram no pais 74 conferencias em 40 temas diferentes, 70% dos processos foram realizados pela primeira vez. Estima-se que mais de cinco milhões de brasileiras e de brasileiros tenham participado em etapas municipais, regionais, estaduais e nacionais (*SOUZA, 2011:42)

[89] Os impactos, conforme algumas análises já feitas, dependem de diversas variáveis, entre às quais, o desenho institucional da instituição participativa, o tipo de organização da sociedade civil, etc. Para maiores informações, sugerimos ver Ferro (2015)

[90] Esses arranjos impactam e ressignificam tanto em novas formas participação quanto de representação, para além das formas tradicionais previstas e nas instituições políticas da democracia representativa. A participação pode ser tanto pessoal quanto pelo uso da Internet. No campo da representação política, de acordo com Avrtizer (2007:458), há uma conjugação de três tipos de representação com formas distintas da representação, a saber: a eleitoral: que possui o sentido de representação das pessoas (escolha de candidatos para cargos eletivos nos Poderes Executivo e Legislativo) ; advocacia: representação de discursos e idéia e da sociedade e da sociedade civil: a representação da sociedade civil passa pela representação em locais participativos em função dos temas e pelas experiências.

outros valores que pleiteia uma sociedade com justiça social, com um projeto com ênfase na coletividade junto às camadas mais pobres da população e combate a outras formas de estigmatização via políticas públicas, podem ser vistas em algumas pesquisas de opinião que, mostram, por exemplo que a maioria das pessoas acreditava que a melhoria de vida não aconteceu por políticas públicas operacionalizadas pelos 12 anos pelo Estado nas Administrações petistas, mas sim, relacionando outros fatores como o esforço próprio e a Deus às melhorias alcançadas. Outro caso que demonstra o quanto é problemática a não ênfase por busca de valores mais humanistas – algo caro a qualquer projeto progressista – ocorre em situações quando percebemos que boa parte da sociedade brasileira é favorável a medidas rasas e simplistas, às quais, atentam contra as conquistas obtidas por meio de muita luta social e afetam negativamente à agenda de direitos humanos e não resolvem os problemas complexos ligados à segurança pública.

Na primeira situação, verificamos a situação descrita na pesquisa "A relação dos Brasileiros com os Serviços Públicos" realizada pelo Instituto Data Popular em 2014 com 3 mil pessoas, representando a sociedade brasileira. Embora a maioria, 66%, avaliar, à época, que quanto mais serviços púbicos e outros benefícios o Governo oferecer mais positivamente os cidadãos e seus familiares terão uma melhor qualidade de vida, a alternativa quanto à melhoria de vida conquistada pela maioria dos pesquisados, naquele momento, não foi credita às políticas públicas: dos 67% que entenderam que a vida estava melhor desde 2013, 52% atribuíram a qualidade nas condições de vida como resposta do seu próprio esforço, 31% atribuíram a Deus e a Fé as melhorias, 13% à sua família e apenas 2% às ações governamentais.[91]

Já um exemplo de apoio a medidas autoritárias que igualmente contribuem para a violência ilegal por parte de agentes estatais, pode ser verificado em pesquisa feita, em novembro de 2016, pelo Instituto Datafolha e publicada no Anuário Brasileiro Segurança Pública daquele ano quando 57% dos brasileiros concordaram com a frase "Bandido bom é bandido morto". Possivelmente, a incapacidade dos movimentos de esquerda de realizarem maiores mobilizações contra a retirada de direitos, a vitória de Jair Bolsonaro e de segmentos da extrema-direita nas eleições 2018, podem ser compreendidos e serem a ocorrência de terem surgido, justamente pela ausência de um projeto político de maior busca pela hegemonia política-cultural junto a amplos setores das classes trabalhadoras. É óbvio que há outros fatores que ajudam a entender a emergência destes segmentos sociais, na cena política nacional contemporânea e seus projetos que estão contribuindo para o caos institucional e político- social que vivemos, porém, a ausência ou a baixa hegemonia dos setores progressistas junto à boa parte da população, é uma da das causas, não podendo ser um item desprezado nas análises de conjuntura da política atual, bem como na formulação de projetos políticos alternativos à agenda neoliberal e conservadora em vigor no momento de realização desta pesquisa.

[91] Mais resultados da pesquisa da citada pesquisa, podem ser consultados aqui: http://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2014-04-24/maioria-dos-brasileiros-acha-que-a-vida-melhorou-mas-foi-por-esforco-proprio.html.

3.2.1 Os Governos Lula na Educação Básica: arcabouço legal e análise dos programas governamentais

De modo geral, no exercício de agente social dominante no campo da educação, no Brasil, a partir de 2003, pode-se considerar que os Governos petistas, no plano federal, tiveram ações mais consistentes do que os governos do PSDB, mesmo diante das limitações de tais ações. No Ensino Superior público, por exemplo, houve aumento no número de Universidades e Institutos Federais no território brasileiro, havendo, pois, aumento do número, alunos e professores, bem como uma interiorização do sistema federal de Ensino Superior, antes restritos a grandes cidades da área urbana. Outra política pública educacional, no Ensino Superior público, interessante que permitiu uma maior democratização a este nível de ensino foi a instituição, por Lei, de políticas afirmativas de conteúdo étnico-racial, racial e social, medida que, além da democratização, promoveu maior diversificação às Universidades e Institutos federais, aumentando as chances de que os segmentos sociais beneficiados possam sair das condições de estigma e vulnerabilidades às quais são submetidos na nossa sociedade, podendo angariar postos de maior prestígio nos campos sociais em que atuarão. Com avanços e retrocessos, a tendência é que tenhamos uma população com maior formação no Ensino Superior, em que pese os vários de desafios para uma maior promoção de inserção neste nível de ensino no país. Como veremos, algumas reivindicações do FNDEP, ou parte delas, foram incorporadas e atendidas em legislações criadas nos Governos Lula, como o aumento o período e das etapas que formam a Educação Básica e a instituição do Piso Salarial Nacional dos Profissionais da educação (PSNP)

As medidas adotadas pelos Governos petistas na Educação básica, um dos focos da nossa pesquisa, não foram diferentes. Senão, vejamos, iniciando a análise tendo em vista as alterações legais, nos Governos petistas, na Educação básica. Conforme mostra Saviani (2016:88-88), no dia 16 de maio de 2005, o Governo conseguiu aprovar a Lei nº 11.114, à qual determinou e tornou obrigatório o Ensino Fundamental aos 6 anos de idade; em 6 de fevereiro de 2006, diz o autor citado, no intuito de atualizar a LDB, o Governo federal conseguiu aprovar a Lei nº11.274, à qual modificou o artigo 32, decretando o Ensino Fundamental de 8 para 9 anos, com início aos 6 anos de idade. A referida Lei, à época, deu prazo até 2010 para que Estados, Distrito Federal e Municípios colocassem em prática o Ensino Fundamental de 9 anos.

De acordo com Saviani (2016:88-88), o aumento do Ensino Fundamental para 9 anos com matrícula de crianças a partir de 6 anos, foi um expediente que, de algum modo, atendeu diversas redes municipais do sistema educacional, posto que muitas delas não estavam tendo recursos suficientes para investir na Educação Infantil por obediência às regras do FUNDEF, já que muitas Prefeituras tiveram que centrar esforços e recursos no Ensino Fundamental obrigatório à época, de modo que, ao definir o Ensino Fundamental aos 6 anos, muitas poderiam em vez de matricular crianças no Ensino Infantil poderiam matricular no Ensino Fundamental.

As formas de financiamento previstas na EC 14/1996 expirariam nas gestões do PT. Diante deste fato, Administração petista conseguiu que, junto ao Congresso Nacional, fosse

promulgada a Emenda Constitucional nº 53, no dia 19 de dezembro de 2006. Entre outros pontos, a EC nº 53/2006 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (FUNDEB) ao alterar o artigo 60 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias. Alguns pressupostos da EC nº 14/1996 foram mantidos: i-) como a formação do Fundo em cada estado; ii-) a forma de governança; iii-) o papel da União de realizar a complementação em regiões que não atingissem o valor calculado nacionalmente; etc. Com uma perspectiva mais integral sobre a educação do que as algumas disposições previstas na EC nº 14/1996, uma vez que não só considerou o Ensino Fundamental a receber financiamento, como também, a Educação Infantil, o Ensino Médio, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, Educação Indígena e Quilombola, a EC nº 53/2006, previu fontes mais diversificadas de financiamento para Educação Básica, além de atender um número maior de estudantes.

Além de abranger mais modalidade e etapas, a EC nº 53/2006 considera, também, assim como EC nº 14/1996, as áreas rural e urbana. Outros pontos que chamam a atenção: o tempo de duração para financiamento do FUNDEB expandiu-se para 14 anos, bem como a complementação que a União faria não seria procedente do salário-educação, como acontecia com o FUNDEF, a demonstrar, em princípio, maior disposição deste agente no aporte de recursos financeiros, algo justo, já que o maior arrecadador de todos os entes federados. É preciso descrever que a EC nº 53/2006 procurou atualizar alguns aspectos da Constituição tendo em vista alguns dispositivos da própria EC, como alterar a redação do inciso XXV do artigo 7º diminuindo a idade de 06 para 05 anos das crianças que devem ser atendidas em creches e pré-escolas e de forma gratuita.

Outra alteração que podemos citar à luz da atualização da Constituição Federal foi o incremento no artigo 206 com o inciso VII, que versa sobre a garantia do PSPN, uma demanda antiga destes profissionais e dos seus sindicatos. O Quadro 06, abaixo, elaborado pelo MEC, à época da discussão da EC nº 53/2006, e reproduzido por nós, ajuda a entender melhor e com mais detalhes as modificações entre o FUNDEF e o FUNDEB.

Quadro 06: Comparação entre o FUNDEF e o FUNDEB

Parâmetro	FUNDEF	FUNDEB
1) Vigência	De 10 anos (até 2006)	De 14 anos (a partir da promulgação da Emenda Constitucional)
2) Alcance	Apenas o Ensino fundamental	Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio
3) Número de alunos	30,2 milhões de alunos (Censo escolar de 2005)	48,1 milhões de alunos, a partir do 4º ano de vigência do Fundo (Censo 2005)
4) Fontes de recursos que compõem o Fundo	15% de contribuição de Estados, DF e Municípios: Fundo de Participação dos Estados - FPE Fundo de Participação dos Municípios – FPM Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS	Contribuição de Estados, DF e Municípios de: 16,66% no 1º ano 18,33% no 2º ano 20% a partir do 3º ano, sobre: Fundo de Participação dos Estados - FPE Fundo de Participação dos Municípios – FPM Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços – ICMS

	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp Desoneração de Exportações (LC 87/96) Complementação da União	Imposto sobre Produtos Industrializados, proporcional às exportações – IPIexp Desoneração de Exportações (LC 87/96) Contribuição de Estados, DF e Municípios, de: 6,66 no 1º ano 13,33% no 2º ano 20% a partir do 3º ano, sobre: Imposto sobre Transmissão Causas Mortis e Doações – ITCMD Imposto sobre Propriedade de Veículos Automotores – IPVA Quota parte de 50% do Imposto Territorial devida aos municípios - ITR Complementação da União
5) Montante de recursos previstos (contribuição de Estados, DF e Municípios)	R$ 35,2 bilhões (previsão 2006, sem complementação da União)	Considerando estimativas (em valores de 2006) e a escala de implantação gradual do Fundo, os montantes previstos de recursos (contribuição de Estados, DF e Municípios, sem complementação da União), seriam: R$ 41,1 bilhões no 1º ano R$ 45,9 bilhões no 2º ano R$ 50,7 bilhões no 3º ano
6) Complementação da União ao Fundo	R$ 313,7 milhões (valor previsto para 2006 – Port/MF nº 40, de 03/03/2006). Não há definição, na Constituição, de parâmetro que assegure o montante de recursos da União para o Fundo	Considerando estimativas em valores de 2006 R$ 2 bilhões no primeiro ano R$ 3 bilhões no segundo ano R$ 4,5 bilhões no terceiro ano 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios, a partir do quarto ano Valores reajustáveis com base no índice oficial da inflação Esses valores oneraram os 18% da receita de impostos da União vinculada à educação por força do art. 212 da CF, em até 30% do valor da complementação Não poderão ser utilizados recursos do salário-educação (A contribuição do salário-educação será estendida a toda educação básica pública)
7) Total geral de recursos do Fundo	R$ 35,5 bilhões previstos para 2006	Previsões (em valores de 2006): R$ 43,1 bilhões no primeiro ano R$ 48,9 bilhões no segundo ano R$ 55,2 bilhões no terceiro ano
8) Distribuição dos recursos	Com base no nº de alunos do Ensino Fundamental regular e especial, de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior	Com base no nº de alunos da Educação Básica (creche, pré-escolar, Fundamental e Médio), de acordo com dados do Censo Escolar do ano anterior, observada a seguinte escala de inclusão: Alunos do Ensino Fundamental regular e especial: 100% a partir do 1º ano; Alunos da Educação Infantil, Ensino Médio e EJA: 33,33% no 1º ano; 66,66% no 2º ano e 100% a partir do 3º ano

		Em cada esfera (estadual ou municipal) serão considerados os alunos da Educação Básica que a respectiva rede tem prioridade de atendimento, de acordo com a Constituição Federal
9) Utilização dos recursos	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais magistério do Ensino Fundamental O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento do Ensino Fundamental público	Mínimo de 60% para remuneração dos profissionais do magistério da Educação Básica. O restante dos recursos em outras despesas de manutenção e desenvolvimento da Educação Básica
10) Valor mínimo nacional por aluno/ano (detalhamento a ser definido pela regulamentação da PEC)	Fixado anualmente com as seguintes diferenciações: Até 2004: 1ª a 4ª série 5ª a 8ª série e educação especial A partir de 2005: Séries iniciais urbanas Séries iniciais rurais Quatro séries finais urbanas Quatro séries finais rurais e educação especial	Fixado anualmente com diferenciações para: Educação Infantil (0 a 3 anos) Educação Infantil (pré-escola) Séries iniciais urbanas Séries iniciais rurais Quatro séries finais urbanas Quatro séries finais rurais Ensino Médio urbano Ensino Médio rural Ensino Médio profissionalizante Educação de Jovens e Adultos Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional Educação Especial Educação Indígena e de quilombolas
11) Salário-educação	Vinculado ao Ensino Fundamental Parte da cota federal é utilizada no custeio da Complementação da União ao FUNDEF, sendo permitida até o limite 20% do valor da complementação	Vinculado à Educação Básica Não pode ser utilizado para fins de custeio da complementação da União ao FUNDEB

Fonte e elaboração: Ministério da Educação Retirado de Saviani (2016:91-93)

O FUNDEB foi regulamentado pela Lei nº 11.494, de 20 de 20 de junho de 2007. Em termos gerais, ela impõe as condições para acesso aos recursos do Fundo, os impostos que o compõe, as formas de controle social etc. Em 2009, foi promulgada a EC nº 59. A EC alterou alguns artigos da Constituição Federal que versam sobre o direito à educação: i-) no artigo 208, determinou que o ensino obrigatório fosse aumentado, ao estipular que Educação Básica obrigatória seja ofertada gratuitamente entre os 04 aos 17 anos, mesmo para aqueles que não tivessem oportunidade neste intervalo de idade; ii-) o artigo 214, em sua redação, dando ao Plano Nacional de Educação um caráter decenal, não mais plurianual, e incluindo o inciso VI que prevê a meta de aplicação de recursos públicos na área educação tendo em vista a proporção do Produto Interno Bruto. Este aumento do período obrigatório de anos de estudo está alinhado aos padrões de muitos países que possuem uma educação de qualidade, com baixo ou nenhum caso de analfabetismo, em que boa parte da população tem muitos anos de estudos e renda financeira para uma adequada manutenção e reprodução da vida.

Acerca do PSPN do magistério da educação que estava previsto no inciso V do artigo 206 da Constituição Federal de 1988, bem como a alínea "e" do inciso III do artigo no 60 Ato das

Disposições Transitórias, criado pela EC nº 53/2006 e, portanto, com status constitucional, é preciso apontar que sua regulamentação veio com a edição da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, sancionada na metade do segundo mandato de Lula.[92]

Esta Lei prevê, entre outros pontos, que a partir de janeiro de 2008, os profissionais do magistério da Educação Básica: i-) que perfizessem jornada semanal de trabalho de, no mínimo, 40 horas e já tivessem pelo menos formação em nível médio do antigo normal, deveriam receber das redes em que tivessem lotados R$ 950 por mês; ii-) que a União divulgaria anualmente o valor do Piso (no mês de janeiro), que é o salário-base da carreira dos profissionais da Educação Básica aprovados em concursos públicos e pertencentes ao quadro de carreira que deve ser criado pela rede em que fora aprovado, tendo em conta o percentual de crescimento do valor anual mínimo por aluno dos anos iniciais do Ensino Fundamental urbano; iii-) que, na hipótese de rede municipal ou estadual não conseguir realizar o pagamento do Piso estipulado, a União fará, desde que provado pelas respectivas redes que não tenham recursos suficientes, a complementação necessária e prestará apoio técnico para as redes de ensino; etc. Portanto, além da atualização anual feita pelo Governo federal quanto à forma de valor pecuniário, a Lei federal do PSPN determina, entre outros pontos, que 2/3 das horas que formam a jornada de trabalho deverão ser destinadas para interação com o corpo discente, já, o restante, 1/3 das horas que compõem a jornada das aulas sejam dedicados para o preparo de aula, correção de exercícios, atualização da formação etc.

O FUNDEB expirará em dezembro de 2020. Tornou-se um dos principais instrumentos de financiamento da manutenção e desenvolvimento da Educação básica, notadamente, em relação à remuneração dos professores da Educação Básica. Vale esclarecer que os recursos do Fundo não foram atingidos pela Emenda Constitucional 95, que reduz os gastos dos Poderes da União por 20 anos. Matéria da Agência Brasil, publicada no dia 19 de setembro do presente ano, na página da Internet deste órgão da imprensa, informa que, a partir de cálculos do MEC, que 63% dos investimentos que as unidades escolares realizam são procedentes do FUNDEB.

Além disso, a expectativa de representantes de Estados e Municípios é que o FUNDEB tenha um caráter permanente. Na mesma matéria da Agência Brasil, publicada no dia 19 de setembro, sabemos que a complementação que a União faz aos Estados que não atingiram ao valor mínimo por aluno alcançou, em 2019, R$ 14,3 bilhões.[93] Alguns dos Governadores que se reuniram no VII Fórum Nacional de Governadores, em outubro, consideraram o montante aplicado pela União um valor baixo ante o total de R$ 153 bilhões que constituirá o Fundo neste ano, sendo que boa parte virá de recursos de impostos e tributos dos Estados e Municípios. [94]

[92] Trataremos, novamente, da Lei do piso ao analisarmos as entrevistas com professores ouvidos para esta pesquisa.
[93] Conforme pode ser lido aqui: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/relatora-do-fundeb-na-camara-apresenta-proposta-preliminar
[94] A matéria está disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/72378-governadores-aprovam-proposta-para-fundeb-permanente

A reportagem da Agência Brasil narra que, no dia 18 de setembro, a Deputada Federal, professora Dorinha Resende Seabra do Democratas (DEM) de Tocantins, na condição de relatora, submeteu aos demais integrantes da Comissão Especial da Câmara uma minuta que seria a base do substitutivo à Proposta de Emenda à Constituição (PEC) 15/2015, que tramita na Câmara dos Deputados e versa sobre a criação do novo FUNDEB. Além da PEC 15/2015, tramitam mais duas PEC, no Senado Federal, que pretendem instituir um novo Fundo. Tentando convergir em relação ao conteúdo dos dois projetos que tramitam no Senado, incorporar algumas demandas de agentes sociais do campo educação (como Campanha Nacional Pelo Direito à Educação e CNTE) e aperfeiçoar alguns mecanismos, o substituto da Deputada Dorinha prevê, entre outros aspectos como apresentado no Quadro 07, que o novo FUNDEB:

Quadro 07: Algumas propostas da minuta da PEC 15/2015 para a criação do novo FUNDEB

Item	Propostas
i-)	Passe a ser permanente e não mais transitório
ii-)	Aumenta a complementação que a União faz ao Fundo de forma progressiva de maneira atingir 40% em 2031. Em 2021, o aumento passaria dos atuais 10% para 15% e depois haveria acréscimos a cada ano, até 2031, de 2,5% até chegar 40%. Em termos globais, o orçamento que a União aportaria, no período, seria de R$ 279,8 bilhões.
iii-)	Aumenta de 60% para 70% os recursos do FUNDEB destinado ao pagamento dos salários dos professores da Educação Básica que estão no efetivo exercício da função.
iv-)	O salário-educação e demais recursos da modalidade para "manutenção e desenvolvimento" não poderão custear aposentadorias e pensões
v-)	Caso ocorram mudanças legislativas que alterem o sistema tributário nacional de maneira a incidir nos tributos e impostos que compõem o Fundo, os recursos previstos para a educação ública não poderão diminuídos;
vi-)	Todos os entes federados deverão aplicar, no mínimo, 75% dos royalties da exploração mineral (como gás natural e petróleo), dito de outro, dá status constitucional à Lei nº 12.858
vii-)	Objetivando assistir e dar prioridade às famílias em condição de vulnerabilidade social e econômica, a minuta para o novo FUNDEB estabelece como critério para a distribuição concernente à complementação da União as condições socioeconômicas dos educandos. Fica mantida a regra segundo à qual a União fará complementação ao Estado que não atingiu ao valor custo/aluno definido anualmente pelo MEC.
viii-)	Mantém a possiblidade dos agentes sociais, no âmbito dos espaços institucionais, a acompanhar o processo de formulação, monitoramento e execução das políticas educacionais.
ix-)	Em sintonia com a proposta de controle social, determina que os entes federativos deverão manter um banco de dados atualizado com dados contábeis, orçamentários e fiscais com o propósito de que se possa ocorrer o monitoramento dos recursos aplicados na educação. Caso o ente viole a regra prevista, ele não terá acesso às transferências voluntárias e ficará proibido de contratar operações de crédito;
x-)	Dá status constitucional ao custo aluno qualidade, porém indicando que sua regulamentação será feita por meio da edição de lei específica que deverá observar os critérios e insumos necessários para a promoção da qualidade do ensino.

Fonte: Minuta do Relatório da Deputada Federal Dorinha Resende Seabra; Elaboração: Própria com base em matéria de 19 set. 2019

Os pontos elencados acima atendem os anseios de Governadores[95], Prefeitos, de representantes da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), CNTE, Campanha Nacional Pelo Direito à Educação[96], etc. Vale o registro que o MEC, na atual gestão do Governo de extrema-direita, já se posicionou ser contrário ao aumento da complementação da União de 40% ao Fundo, como relata outra reportagem da Agência Brasil do dia 19 de setembro. Em resumo, a referida reportagem esclarece

[95] O apoio dos Governadores pode ser visto em "Carta Oficial" que foi lançada no VII Fórum Nacional de Governadores realizado em Brasília no início no mês de outubro de 2019. A "Carta Oficial" e outras informações podem ser lidas nesta matéria: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/72378-governadores-aprovam-proposta-para-fundeb-permanente

[96] A defesa da minuta à PEC 15/2015 pela CNTE e da Campanha podem lidas, respectivamente, nesses dois endereços: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72325-cnte-apoia-minuta-da-pec-15-2015-que-visa-tornar-permanente-e-com-mais-recursos-o-fundeb e http://www.campanha.org.br/acervo/carta-aberta-defender-a-educacao-publica-e-defender-a-minuta-de-fundeb-da-profa-dorinha/

que o MEC defende um aumento maior na complementação da União, porém, até no máximo e de forma progressiva, de 15% ao novo Fundo[97]. Apesar das expectativas positivas sobre a manutenção do FUNDEB dos dirigentes estaduais e municipais e outros agentes sociais, resta saber se irão conseguir convencer o atual Governo federal e boa parte dos parlamentares que, ao que parece, não estão muito preocupados com a agenda essencial sobre um maior aporte de recursos e novos mecanismos no novo FUNDEB para que tenhamos uma educação de qualidade. Será preciso muitos esforços do CONSED, da UNDIME e de outros agentes sociais do campo da educação que se encontram no polo dominado deste campo para que ocorra a manutenção do FUNDEB.

Por meio da sanção da Lei nº 10.836, de 9 janeiro de 2004, os Governos do PT criaram o Programa Bolsa Família (PBF) através da unificação de todos os programas de transferência de renda que a União mantinha até então, algo que melhorou a gestão dos benefícios, aumento da capilaridade e dos valores pagos às famílias mais pobres. Além de melhorar a vida de muitas pessoas na pobreza e na extrema pobreza, com acesso a mantimentos básicos e outros itens que não tinham possibilidade de comprar, o PBF, em certo grau, contribuiu para aumento das matrículas do nas etapas que formam a Educação Básica. Outros benefícios do PBF são a autonomia financeira das mulheres, pois o Governo tomou a correta decisão de instituir a titularidade dos cartões de benefícios no nome das mães[98], bem como na maior movimentação econômica de pequenos municípios do país.

Como expusemos acima, alvo de comentários maldosos e destituídos de conhecimento empírico e legal sobre seu funcionamento por parte de integrantes da classe média, o Programa Bolsa Família foi (e é) uma das principais referências em termos de política social: para ter acesso a ele há critérios específicos para serem observados, como renda familiar, números de filhos em idade escolar e cumprimento de condicionalidades nas áreas de saúde e educação. [99] O PBF, em resumo, constitui-se em 3 benefícios: i-) o básico, para famílias na extrema pobreza; ii-) o benefício variável para famílias que se encontram na situação de pobreza e extrema pobreza que sejam compostas por gestantes, nutrizes e crianças de 0 a 12 anos ou adolescentes de 15, sendo pago limitado a 5 benefícios por família; iii-) o benefício variável específico para adolescentes para famílias que se encontram na situação de pobreza e extrema pobreza que sejam compostas por adolescentes em sua composição que tenham 16 e 17 anos idade, sendo limitados a dois benefícios por família; iv-) e o benefício para superação da extrema pobreza, com limite por um família e que já seja beneficiária do PBF que tenham filhos entre 0 a 15 anos ou renda per capita

[97] A posição contrária do atual Governo Federal de aumento da complementação ao FUNDEB de até 40% pode ser vista nesta matéria: agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/mec-posiciona-se-contrario-proposta-do-fundeb

[98] Para maiores informações sobre esta abordagem, sugerimos a leitura de REGO, Walquiria Leão, PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

[99] Não custa lembrar que o PBF, segundo algumas estimativas, é o programa de transferência de renda mais barato e com mais forte efeito multiplicador, quando comparado aos demais benefícios sociais mantidos e custeados pelo governo federal: em 2013, segundo o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA), o Programa não custava 0,4% do Produto Interno Bruto e que cada R$ 1 gasto no Programa rendia R$ 2,4 no consumo das famílias atendidas e oferecia um retorno adicional de R$ 1,78 ao PIB. Para maiores informações, acessar: https://www.valor.com.br/brasil/3305466/ipea-cada-r-1-gasto-com-bolsa-familia-adiciona-r-178-ao-pib

inferior a R$ 70. Os valores dos benefícios variam de R$ 18 a R$ 120. As condicionalidades que as famílias devem cumprir são: comprovação de realização do pré-natal, de acompanhamento nutricional, de saúde e frequência escolar de 85% em estabelecimentos regulares do sistema oficial de ensino.

Consoante documento da CNTE (2009:2), temos ciência que somente os professores que ministravam aulas em salas e os chamados especialistas (que são *"pedagogos formados para as atividades de 'suporte pedagógico'"*, diz a entidade sindical) eram considerados como "profissionais da educação" até a aprovação da EC nº53/2006. Para a entidade de representação sindical do magistério público de nível nacional, existiam restrições legais que não permitiam que os outros profissionais que atuavam, na escola, pudessem ser considerados como "profissionais da educação". A outra restrição ocorria devido a questões político-ideológicas: a concepção neoliberal, forte nos anos de 1990, permitiu uma fragmentação do conceito de educação, de modo que a redução de verbas públicas permitiu que certas atividades da escola fossem terceirizadas. Atendendo às lutas da categoria e indo ao encontro das suas reivindicações, a CNTE (2009:03) esclarece que o Governo Lula instituiu mecanismos legais que possibilitam contemplar os outros trabalhadores das unidades escolares como "profissionais da educação", avançando no sentido de situar os profissionais da educação de forma sistemática. Em linhas gerais, consultando as informações trazidas pela entidade sindical os mecanismos legais instituídos foram:

- ✓ Edição da Lei nº 11.301/2006, instrumento que contemplou, no artigo 67 da LDB, o parágrafo 2º, cujo texto legal define, mais claramente, que os profissionais da educação que realizam funções de magistério em atividades, na educação básica em seus diversos níveis e modalidades, para além do trabalho em sala, farão jus à aposentadoria especial (prevista no parágrafo 5º do artigo 40 e no parágrafo 8º do artigo 201 da Constituição Federal de 1988[100]). O texto esclarece que as funções de magistério, além do exercício laboral em sala de aula, para acessar a aposentadoria especial são constituídas em trabalhos de direção em escolas e coordenação de assessoria pedagógica.[101]
- ✓ Com a promulgação da EC nº 53/2006, relata a CNTE (2009:3), ocorreu nova redação ao inciso V do artigo 206 da Constituição Federal. Antes desta EC, a redação do inciso V do artigo 206 falava em *"valorização dos profissionais do ensino, garantidos, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e*

[100] No momento em que desenvolvemos esta pesquisa, está em discussão a "Reforma da Previdência" no Congresso Nacional. De autoria do Poder Executivo, a "Reforma" possui um caráter neoliberal quer, entre outros pontos, endurecer as regras para acesso à aposentadoria (com mais tempo de contribuição e aumentar a idade), instituir cálculo que reduz benefícios. etc. Há, no momento, pressão social de sindicatos, movimentos sociais e parlamentares de esquerda realizando contestações visando manter direitos previdenciários, historicamente, conquistados pela classe trabalhadora contra a "Reforma Previdenciária", que é justificada pelo Governo como forma de retomar o crescimento e combater o mentiroso "´déficit fiscal", porém, na verdade, quer abrir mercado para interesses privados atuarem na Previdência Social. A aposentadoria especial dos professores é, também, objeto de discussão visando criar requisitos mais difíceis para ser acessada. Atualmente, trabalhadores da Administração Pública e os de empresas privadas podem se aposentar com no mínimo 65 anos para homens e 60 para mulheres, para se aposentarem por tempo de contribuição é preciso comprovar 35 anos se for homem e 30 anos se for mulher. Para os professores de Educação Básica (tanto da rede pública, como da rede privada), a Constituição Federal exige que os homens tenham idade mínima de 55 anos e 30 anos de contribuição, para as mulheres a Carta de 1988 exige 50 anos em termos de idade mínima e 25 anos de contribuição.

[101] A CNTE revela que a Lei nº 11.301/2006 foi objeto de Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) junto ao STF. Outrossim, a Corte entendeu que a mencionada Lei é constitucional. Porém, especialistas, com formação em Pedagogia, que não possuem experiência em sala de aula não atendem os requisitos legais para usufruir da aposentadoria especial do magistério.

ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos" (redação dada pela Emenda Constitucional nº 19/ 1998, revogada pela EC 53/2006). O teor do texto não permitia uma compreensão quanto à expansão da valorização para os profissionais que não realizassem suas atividades extraclasse. Já com a nova redação da EC nº53/2006, o inciso V do artigo 6º passou a vigorar com o seguinte texto: *"V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas (EC nº 53/2006).* Como podemos notar, a redação fala em "valorização dos profissionais da educação escolar" não distinguindo uma compreensão mais extensiva de quem seriam esses profissionais. Para não restar dúvidas, a EC nº 53/2006 agregou ao artigo 206 da Carta de 1988 um Parágrafo Único, remetendo a criação de uma lei para definir quais categorias serão consideradas os profissionais da educação e estipulando prazo para que os sistemas instituíssem planos de carreiras para tais profissionais;

- ✓ A primeira parte do Parágrafo Único do artigo 206, com a EC nº 53/2006, ocorreu com a sanção pelo Presidente Lula da Lei 12.014[102], no dia 6 de agosto de 2009, que modificou o artigo 61 da LDB, estabelecendo o reconhecimento de outros trabalhadores da educação, desde que devidamente habilitados, que atuam nas unidades escolares como profissionais da educação, para além dos professores que atuam na sala de aula. A segunda parte, quanto ao prazo para que os sistemas de ensino criassem planos de carreira veio em 2014, com o atual PNE;
- ✓ Antes o artigo 61 da LDB estabelecia os parâmetros sobre a formação para que professores pudessem atuar na Educação Básica. Com a Lei nº 12.014/2009, a LDB incorporou uma concepção mais sistemática caracterizando, pois, quem são os profissionais de educação, o que permite que, nos sistemas de ensino, a categoria docente possa se categoria unitária ao realizar seus pleitos, bem como ter acesso a certas garantias até então mais definidas legalmente àqueles profissionais que atuam em sala de aula.

> I – professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental médio; II – trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; III – trabalhadores em educação portadores de diploma de curso técnico ou superior em área pedagógica ou afim. (BRASIL, 2009)

- ✓ Antes da modificação do artigo 61 da LDB, com a Lei nº 12.014/2009, informa a CNTE (2009:3), os Governos de Lula realizaram duas importantes medidas de forma a propiciar a qualificação e formação dos funcionários de escolas (estimados em mais de 1 milhão em meados de 2010, diz a entidade) e ainda, naquele instante, não eram considerados "profissionais da educação", mas desempenham papeis essenciais ao desenvolvimento pedagógico com atividades que são realizadas de forma complementar à prática docente,

[102] A CNTE (2009:1) esclarece que a Lei nº 12.014/2009 foi procedente do Projeto de Lei nº 507/2003 de autoria da então Senadora Fátima Cleide do PT de Rondônia, que foi funcionária de escola pública, dirigente da CNTE e do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Rondônia.

nos exercícios em laboratórios, instalações esportivas, secretarias escolares, alimentação escolar etc., a saber: i-) o Governo federal conseguiu aprovar, junto ao Câmara Básica do CNE a Resolução nº 5, de 22 de novembro de 2005, que incluiu nos quadros dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (previstos na Resolução CNE/CEB nº 4/1999), a 21ª Área Profissional, a Área de Profissional de Serviços de Apoio Escolar, com carga horária mínima de 1.200 horas; ii-) em 2007, pela edição da Portaria nº 25/MEC, o Governo federal instituiu o Programa de Formação Inicial em Serviços dos Profissionais da Educação Básica dos Sistemas de Ensino Público (Profuncionário). Segundo informações disponibilizadas no site do MEC, o programa quando foi criado teve o propósito de melhorar a formação de trabalhadores da Educação Básica dos sistemas de ensino com a destinação de cursos técnicos de nível médio; já em 2010, com a publicação do Decreto nº 7.415/2010, o Profuncionário foi incluído na Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica e passa a oferecer, além dos cursos técnicos, cursos superiores visando dar formação inicial para os profissionais de escolas e de órgãos educacionais dos sistemas públicos de ensino. Os cursos, diz o MEC, eram realizados através de Educação à Distância (EAD) nas áreas de gestão escolar, alimentação escolar, multimedios didáticos e infraestrutura escolar. Em 2011, a rede federal de ensino, revela o MEC passa a fazer parte do Profuncionário visando formar seus trabalhadores, a rede federal passa a ser, também, a ofertante de cursos do Programa na modalidade de Ead.[103]

Em prosseguimento ao tópico de legislação voltada para a Educação Básica, Saviani (2016:93) expõe que, em 2007, o governo Lula edita o Decreto 6.097, de 24 de abril, que ficara conhecido como "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", em alusão a entidade que fora criada e é mantida por empresários de diversos segmentos denominada "Todos pela Educação". O "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", continua Saviani (2016:93), é parte de uma política educacional que referenciou o segundo mandato de Lula que ficou intitulada "Plano de Desenvolvimento da Educação" (PDE). Foram incorporadas ao PDE outras duas iniciativas diz o autor: o Piso Salarial Nacional para os Profissionais do magistério da Educação Básica que vimos acima e o Decreto nº 6.093/07, o qual reorganizou o Programa "Brasil Alfabetizado".

Além dos mencionados Decretos, Voss (2011:45) esclarece-nos que o PDE foi composto por outros, a saber: o Decreto Federal nº 6.095/07 que cria diretrizes para a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET e o Decreto nº 6.096/07 que criou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – Reuni. Saviani (2016:93) complementa suas considerações mostrando que o "Plano de Metas

[103] As informações disponibilizadas sobre as transformações do Profuncionários foram acessadas nesse endereço: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12365

Compromisso Todos pela Educação" procurou envolver diferentes segmentos da sociedade em torno de melhorias na Educação Básica.

Vale sublinhar as contribuições, para a educação, nos espaços institucionais durante os Governo Lula. As contribuições do Ministério da Educação para promover modificações que pudessem propor alterações e qualidade à educação se deram através da realização das Conferência Nacional de Educação Básica, em 2008 e das Conferências Nacionais de Educação (CONAE).

A 1ª Conferência Nacional de Educação ocorreu entre os dias 28 de março a 1º de abril de 2010[104]. Esta Conferência foi demandada por diversos agentes sociais em 2008, quando da realização da Conferência Nacional de Educação Básica, o que mostra que no ciclo de Conferências Nacionais realizadas pelas gestões do então Presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, a educação havia sido objeto de discussão antes da CONAE, em 2010. A 1ª CONAE foi precedida de Conferências municipais, regionais, estaduais e distrital realizadas em 2009. Seu tema à época foi "Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação"[105]. É preciso salientar que pelo menos duas demandas da 1ª CONAE foram atendidas antes da realização da 2ª CONAE. Referimo-nos à criação do Fórum Nacional de Educação (FNE) e a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-24), através da Lei 13.005, de 25 junho de 2014.

Se, na década de 1980, o Fórum é um agente social que teve um papel importante na conquista de diversos direitos incluídos na nossa Carta a partir de alianças com outros agentes sociais no campo educacional, ganha institucionalidade nos governos do PT, atendendo a reivindicação de entidades que compunham o Fórum. Preliminarmente, o FNE foi criado por ato administrativo do Executivo Federal, a Portaria nº 1.407 de 2010 (CONAE, 2014:08). A Portaria nº 1.407 garantia ao Fórum, entre outras tarefas, o planejamento e a coordenação das Conferências de Educação. O FNE era composto por 35 entidades do Estado e da sociedade civil, (Op. cit). A Lei 13.005 reforçou ainda mais a institucionalidade do FNE. Os artigos 5º e 6º da Lei 13.005 estabelecem algumas responsabilidades ao Fórum, entre as quais: i-) o acompanhamento e cumprimento das metas do PNE, atribuição compartilhada com outras instâncias, como o Conselho Nacional de Educação, órgão de participação social e de apoio ao Ministério da Educação; ii-) realização e articulação das Conferências Nacionais de Educação com as Conferências Estaduais e Municipais.

De acordo com o IPEA (2009:44), na área de formação de professores, por meio da edição do Decreto nº 5800/2006, no primeiro mandato de Lula, foi criada a Universidade Aberta do Brasil (UAB). A UAB foi um programa que reuniu Universidades públicas (federais, estaduais e

[104] Informações deste parágrafo foram retiradas da CONAE (2010:11).

[105] A organização da 1ª CONAE ocorreu pela Comissão Organizadora Nacional, criada por meio da edição da Portaria nº 10 de 2008, composta por atores governamentais e de por atores ligados ao mundo da educação. O encontro nacional contou com a presença de 2.416 delegados e delegadas e 1.473 pessoas que aturam no apoio, na imprensa, nas palestras, entre outras atividades, registrando um total 3.889 participantes

municipais) que realizou a formação do magistério da Educação Básica através da chamada Educação à Distância (EaD). À época, menciona o IPEA (2009:44), o interesse do governo federal, até 2010, era ter formado 250 mil professores.

Outra iniciativa que aconteceu, no segmento de formação de docentes, nos governos Lula foi a edição da Lei nº 11.502, de 11 julho de 2007. Em linhas gerais, a mencionada Lei alterou a estrutura da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), entidade do Ministério da Educação, incumbindo-lhe a prerrogativa de fomentar e realizar a "formação inicial e continuada de profissionais da educação", como previsto no artigo 2º da Lei nº 11.502. Até então voltada às atividades de pós-graduação (várias das quais elogiadas e referência para o segmento), no Brasil, a entidade passa, a partir de então, a atuar também em programas e projetos formativos para os docentes da educação básica, auxiliando o MEC nesta tarefa, bem como nas parcerias como os sistemas educacionais do país. Diversas iniciativas de formação de professores ocorreram por meio da seleção de editais e Acordos de Cooperação Técnica firmados com secretarias estaduais e municipais da educação.

Segundo Clímaco, Neves e Zenobio de Lima (2012), com a Lei nº 11.502, para ajudar a criação de projetos foi instituído, no âmbito da CAPES, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica. Lembrando que na Agência já existiam outros Conselhos (como o Conselho Técnico-Científico da Educação Superior) que dão suporte às atividades da CAPES. Ainda de acordo com os autores, o Conselho Técnico-Científico da Educação Básica auxiliou na elaboração do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009, que formatou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Clímaco, Neves e Zenobio de Lima (2012) relatam, ao analisarem o novo papel institucional na CAPES, que a referida Agência realizou atividades formativas e de valorização dos professores da Educação Básica através i-) do fomento e oferta de cursos de licenciatura presenciais na esteira do Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica (PARFOR) em parcerias com Fóruns Estaduais de Formação à Docência e ii-) no financiamento de pesquisas e estudos, que contou com a participação do projetos aprovados de Institutos de Ensino Superior (IES), sobretudo as públicas. Entre as ações, neste item, foram desenvolvidos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), Observatório da Educação, Observatório da Educação Escolar Indígena, Programas Novos Talentos e Projetos Especiais de Apoio à Educação Básica. A UAB, vale lembrar, foi incorporada à CAPES.

Nos Governos de Lula, tivemos a introdução de duas importantes medidas que alteraram a LDB no âmbito do currículo escolar. Na primeira medida, tivemos, em 2003, a alteração do artigo 26 da LDB, que dispõe sobre o currículo da Educação Básica, com a sanção da Lei nº 10.639, em 09 de janeiro daquele ano, tornando obrigatória nas escolas públicas e privadas, de Ensino Fundamental e Médio, o ensino da disciplina acerca da História e Cultura Afro-Brasileira, matéria que deve abordar a História do continente africano, a luta dos negros no Brasil, a

influência da cultura negra para a cultura brasileira, a importância dos negros na vida acadêmica, social, econômica, na formação da sociedade brasileira, etc.

Em 2008, a LDB e a Lei nº 10.639 foram objeto de nova alteração em razão da sanção da Lei nº 11.645 em 10 de março, criando também a disciplina da História e Cultura Indígena, no currículo dos estabelecimentos educacionais do Ensino Fundamental e Médio, de modo a evidenciar a luta deste segmento na nossa história e sua importância para a sociedade brasileira. A segunda modificação a que nos referimos corresponde a implantação da Sociologia e Filosofia como matérias obrigatórias, naquele instante, para o Ensino Médio, para tanto, foi modificado o texto do inciso IV do artigo 36 da LDB, que trata do currículo desta etapa educacional, mediante a sanção da Lei nº 11.684 em de junho de 2008, pelo então Vice-Presidente da República, José de Alencar.

Ambas as leis têm tido dificuldades para serem implementadas nas redes de ensino do país, mas é preciso destacar que as mesmas foram aprovadas depois de esforços e de muitos anos de lutas por agentes sociais que veem nelas o potencial, com o qual concordamos, de promover uma educação que possibilite aos estudantes adquirir uma formação mais crítica e com conhecimento sobre a contribuição dos negros e indígenas na nossa cultura.

Antes da aprovação da Lei nº 11.684 em de junho de 2008, o CNE/CEB publicou a Resolução nº04, de 16 de agosto de 2006, alterando o artigo 10 da Resolução nº 03 de 1998, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, determinando a obrigatoriedade do ensino de Sociologia e Filosofia nesta etapa educacional. Por ser juridicamente superior, em termos legais, a Lei nº 11.684/2008 forçou e deu mais garantias institucionais para que redes estaduais e municipais de ensino aplicassem e ofertassem as disciplinas de Sociologia e Filosofia nas escolas, mesmo aquelas redes que ainda não ofertavam deveriam passar a propiciar a inclusão das duas disciplinas em função da determinação legal. Com a edição das duas Leis, foi possível a criação de fortes instrumentos para que os agentes sociais da educação, em geral, no polo dominado do campo educacional, pudessem cobrar das redes estaduais e municipais a oferta das disciplinas da "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena" e "Sociologia e Política".

A despeito da relevância da Lei nº 11.684/2008, é preciso sublinhar e já adiantando desde já e de modo resumido, que o Governo neoliberal de Michel Temer promoveu a chamada "Reforma do Ensino Médio", com a Lei nº 13.415/2017, que foi resultado da Medida Provisória 746 de 2016, medida criou, entra outras coisas, o "itinerário formativo" em que alunos, a partir do 3º ano do Ensino Médio, poderão escolher disciplinas que irão cursar, como cursos profissionalizantes e cursos técnicos que deverão ser ofertados pelas redes municipais e estaduais, especialmente, estas últimas responsáveis pela oferta e manutenção do Ensino Médio. Esta mudança no ensino reduziu a carga horária de algumas disciplinas, como Sociologia, Filosofia, Geografia, Artes etc. limitando-as aos dois primeiros anos do Ensino Médio, tornando obrigatórias nos três anos que compõem esta fase educacional, apenas as disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa.

Tal condição foi delineada e institucionalizada pela aprovação da Lei da "Reforma do Ensino Médio" e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio aprovada pelo CNE e ratificada em dezembro de 2018 pelo Ministério da Educação, criando um cenário envolvido em muitas críticas, feitas por muitos agentes sociais do campo da educação, como a prestigiada Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Entre as críticas, estão: i-) a de que mencionadas modificações não prioriza uma formação que privilegia uma educação com formação integral aos novos jovens; ii-) de que fragmenta os currículos; iii-) prioriza as competências dissociada do conhecimentos das diversas Ciências, em consonância com as sugestões dadas por órgãos multilaterais financeiros aos Governos nacionais que, desde a década de 1990, no sentido de prepapar e aplicar políticas educacionais que visem formar jovens apenas para o mercado de trabalho; entre outras fragilidades. Ou seja, as modificações efetuadas, no Ensino Médio, não atacariam os problemas desta etapa educacional (como a elevada evasão escolar), tende a promover uma formação frágil aos jovens e manteria as diferentes desigualdades educacionais nas várias regiões do país e entre as classes sociais.

Não menos importante, ainda na esfera de currículo da Educação Básica, é preciso destacar que por meio sanção da Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, o Governo de Lula deu *status* de disciplina obrigatória à Educação Física, à qual deverá estar integrada à proposta pedagógica da instituição escolar. Apesar de obrigatória, a Educação Física, é facultativa a alguns educandos, como os maiores de trinta anos, aqueles que cumpram jornada de trabalho igual ou maior a seis horas etc. A Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005, foi outra iniciativa que, durante o primeiro de Lula, na Presidência da República, tratou do currículo escolar: a referida legislação introduziu o ensino de Língua Espanhola como disciplina obrigatória que deveria ser ofertada pelas unidades escolares do Ensino Médio, contudo, de matrícula facultativa para os educandos.

Sancionada pelo então Vice-Presidente, José de Alencar, a Lei nº 11.947, de 16 junho de 2009 estabeleceu os critérios para alimentação escolar das unidades da Educação Básica através do Programa Nacional de Alimentação Escolar - PNAE, bem como os parâmetros para a execução do Programa Dinheiro Direto na Escola. Entre outros, os objetivos do PNAE procuram impactar na formação de cultura alimentar e saudável dos educandos, na melhora do desempenho escolar dos educandos e no seu desenvolvimento biopsicossocial. O Programa é realizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parcerias com os sistemas educacionais. Outro ponto de destaque do PNAE é que 30% do repasse total do FNDE deverá ser gasto na aquisição de gênero alimentícios cultivados no âmbito da agricultura familiar, priorizando os assentamentos da reforma agrária, de comunidades tradicionais indígenas e de dos territórios quilombolas. Trata-se de política pública essencial que fomenta a produção local e da agricultura familiar, dinamizando economicamente pequenas e médias cidades de um segmento que possui tradição de produção alimentar saudável e responsável por produtos agrícolas, que abastecem a maior parte do país.

Servindo-nos, novamente, da contribuição do CNE/CEB (2013:11), a respeito do levantamento legal das modificações sofridas pela LDB nos governos FHC e Lula sobre a Educação Básica, para elencar algumas Leis que, até o momento, não foram consideradas na pesquisa. Feito este breve esclarecimento, passemos a listar as legislações que faltam.

Quadro 08: Algumas Leis aprovadas nos Governos Lula segundo CNE/CEB (2013:11) que alteraram a Educação Básica

Leis	Objetivos
Lei nº 10.709/2003	Inseriu incisos aos artigos 10 e 11 da LDB, responsabilizando, respectivamente, os Estados e Municípios, no que toca a oferta de transporte escolar às suas redes escolares.
Lei nº 11.330/2006	Alterou o parágrafo terceiro do artigo 87, no que diz respeito à realização do recenseamento dos educandos do Ensino Fundamental, dando foco especial para as faixas etárias dos 6 aos 14 anos e 15 a 16 anos de idade.
Lei nº 11.525/2007	Inseriu o parágrafo quinto ao artigo 32 da LDB determinando que o currículo do Ensino Fundamental deve abordar questões relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes.
Lei nº 11.700/2008	Introduziu o inciso X ao artigo 4 da LDB, estabelecendo como dever do Poder Público a oferta de vaga em escolas públicas de Educação Infantil ou Ensino Fundamental próximas à residência das crianças que tiverem completado 4 anos de idade.
Lei nº 11.769/2008	Criou o parágrafo sexto ao artigo 26, instituindo o ensino obrigatório de música, mas não exclusivo, para educandos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.
Lei nº 11.741/2008	Cria as diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de Nível médio, da Educação de Jovens e adultos e da Educação Profissional e Tecnológica.
Lei nº 11.788/2008	Modifica o artigo 82 da LDB sobre a questão do estágio dos educandos.
Lei nº 12.013/2009	Altera a redação do inciso VII do artigo 12, estipulando a obrigatoriedade de as unidades de ensino informar aos pais, conviventes ou não com seus filhos, e responsáveis legais, acerca da frequência e rendimento dos alunos, bem como se dá proposta pedagógica da escola.
Lei nº 12.020/2009	Modifica o texto do inciso II do artigo 20, sobre as entidades de ensino comunitária.
Lei nº 12.061/2009	Altera o inciso II do artigo 4º e o inciso VI do artigo 10 da LDB, de maneira assegurar o acesso de todos os interessados ao Ensino Médio público.

Fonte: CNE/CEB (2013:11) Elaboração: Própria

Na área normativa-pedagógica, através da edição da Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009, já no segundo mandato de Lula, foi criada as "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil". No primeiro mandato de Dilma, o governo federal instituiu um Grupo de Trabalho (GT), com agentes sociais da academia, do Governo, do movimento sindical entre outros, através de Portaria nº 1.147/2011, com a finalidade de que fossem feitas propostas ao Governo para desenvolvimento de uma avaliação institucional para captar a qualidade do Ensino Infantil, assim como ocorre em outras etapas e níveis educacionais. As propostas foram sistematizadas pelo GT no documento "Educação Infantil: subsídios para

construção de uma sistemática de avaliação". Entretanto, naquela época, não foi institucionalizada nenhuma avaliação da qualidade para o Ensino Infantil brasileiro.[106]

Em continuidade à esfera normativa, segundo o IPEA (2009:42), em 15 de maio de 2006, são homologadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Pedagogia, por meio da Resolução CNE/CP nº 1. De acordo com o Instituto, as Diretrizes foram bem recepcionadas por alguns agentes sociais de pesquisa do campo educacional, como a ANPED, já que a Resolução CNE/CP nº 1/2006 i-) privilegiou o curso de Pedagogia na formação dos professores da Educação Infantil e dos primeiros anos do Ensino Fundamental; ii-) por respeitar a produção acadêmica dos anos 1980 e 1990, que indicava a importância de priorizar o curso de Pedagogia na formação docente e por considerar a experiências dos cursos de Pedagogia das Universidades e Faculdades públicas (já que estas, em geral, realizam processos formativos que procuram levar em conta a escola e educação nas suas mais variadas dimensões).

Além das Diretrizes já citadas, até o momento, recorremos ao estudo do CNE/CEB (2013) para ter conhecimento de outras Diretrizes publicadas nos Governos petistas, no plano federal, que tiveram o propósito de orientar e oferecer elementos didático-pedagógicos para os docentes, bem como para o projeto político pedagógico dos estabelecimentos escolares da Educação Básica. As Diretrizes que não foram abordadas até o momento, foram agrupadas no Quadro 09.

Quadro 09: Diretrizes Curriculares aprovadas nos Governos petistas, segundo o CNE/CEB (2013)

Ato	Objeto
Resolução nº 4, de 13 julho de 2010	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica
Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de nove anos
Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012	Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio
Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008	Institui diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo
Resolução nº 4, de outubro de 2009	Institui Diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial
Resolução nº 2, de 19 de maio de 2010	Institui as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação para Jovens e Adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.
Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância.
Resolução nº 5, de 22 de junho de 2012	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Indígena na Educação Básica.
Resolução nº 3, de 16 de maio de 2012	Institui Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância
Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica
Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004	Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

[106] Que pode ser acessada aqui: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192

Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.
Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012	Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental

Fonte: CNE/CEB (2013) Elaboração: Própria

No domínio do campo educacional entre os anos de 2003 a agosto de 2016, os Governos do PT deram continuidade às políticas de avaliação da qualidade da educação. Na verdade, como vimos, a Educação Infantil foi a única etapa da Educação Básica na qual não se institucionalizou nenhum indicador formal de qualidade, a despeito de alguns eventos e atividades realizados pelo MEC, com diversos agentes sociais da educação, na tentativa de criar insumos para a criação de indicadores para o Ensino Infantil, à época nos Governos petistas. Dito de outro modo, os Governos do PT mantiveram e aprimoram o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) institucionalizado por FHC na década de 1990, como mostramos acima. A reestruturação do SAEB aconteceu através da publicação da Portaria Ministerial nº 931, de 21 de março de 2005.

Recorrendo, novamente, ao texto "Educação Infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação", de 2012, à página 5 indica-nos que, em âmbito federal, em 2005 com a Portaria 931, foi instituída a "Avaliação Nacional da Educação Básica" (ANEB) que possui natureza amostral. No mesmo ano, o Governo lança a "Avaliação Nacional do Rendimento Escolar" (ANRESC, conhecida como "Prova Brasil") de caráter censitário.

A[107] ANEB foi desenhada para ser aplicada aos estudantes do 5º ano e do 9º ano do Ensino Fundamental, bem como para estudantes do 3º ano do Ensino Médio de escolas públicas e privadas (urbanas e rurais), com mais de 19 alunos.[108] A ANRESC/Prova Brasil foi concebida para ser aplicada para alunos matriculados no 5º ano e no 9º ano de escolas públicas (urbanas e rurais), com 20 ou mais alunos. As provas eram aplicadas a cada dois anos. São formadas pelos chamados testes cognitivos com questões de múltipla escolha, que procuravam avaliar o conhecimento nas disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa. Complementarmente, na ANEB e na ANRESC, há também os chamados questionários contextuais, que são aplicados junto aos alunos, professores e diretores, instrumentos que procuram captar informações sobre vida escolar, nível de renda, formação, práticas pedagógicas etc.

Embora não seja o foco, é preciso destacar sem muita profundidade que, a partir de 2013, o Governo federal instituiu a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), de caráter censitário, que procura aferir os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa e Matemática para alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas. Além dos conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, a ANA possui questões contextuais: o Indicador Nível Socioeconômico e o Indicador de Formação Docente das instituições escolares. Assim como a ANEB e ANRESC, a ANA integra também o SAEB.

[107] Este parágrafo foi elaborado consultando a página do INEP: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb

[108] Na ANEB, podiam participar escolas do ensino fundamental públicas e privadas (das áreas rurais e urbanas) que tivessem alunos matriculados no 5º ano e 6º ano, com 10 alunos a 19 alunos, conforme notícia obtida na página do INEP: http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/sobre-a-anresc-prova-brasil-aneb

Nos governos de Lula, o ENEM foi objeto de algumas alterações. Por meio da Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, criou-se a *"sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (ENEM/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania."*

Lopes (2010) ao debruçar-se sobre a referida Portaria, argumenta que o ENEM fora reformulado em termos de concepção, visando: i-) provocar a organização do currículo do Ensino Médio, mensurar as competências, conteúdos ensinados, com o propósito de que os conteúdos possam ofertar insumos para resolução de problemas; ii-) promover ingresso ao Ensino Superior dos estudantes egressos do Ensino Médio nas Universidades federais utilizando o ENEM como vestibular único. Através da Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010, instituiu-se que os resultados do ENEM seriam utilizados para a certificação de jovens e adultos no Ensino Médio. Segundo Lopes (2010) os resultados do ENEM são divulgados por escola e individualmente e, nesta última ocorrência, as instituições de Ensino Superior públicas e privadas podem utilizar os resultados da prova para promover a seleção e ingressos de alunos. Os resultados individuais, a depender da classificação do aluno, pode proporcionar o acesso às bolsas do Programa Universidade Para Todos (PROUNI).

A autora esclarece que cada instituição de Ensino Superior tem a autonomia de definir como serão utilizados os resultados do ENEM para ingresso em seus cursos, seja por fase única; primeira fase; combinação dos resultados com o vestibular da instituição; seja para aproveitar as vagas remanescentes. Lopes (2010) revela que a prova ainda combina o domínio dos cinco eixos cognitivo: 1-) Conhecimento e domínio das diferentes linguagens; 2-) Compreensão dos fenômenos; 3-) Enfrentamento das situações-problema; 4-) Construção da argumentação e 5-) Elaborar propostas. Tais eixos são organizados, esclarece a autora, por meio da Matriz de Referência em que são avaliadas as competências do Ensino Médio em Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias. A prova é estruturada com 45 itens de múltipla escolha para cada uma das áreas dos conhecimentos, bem como mais uma redação.

Portanto, o ENEM é uma forma de verificar o rendimento de escolas e estudantes do Ensino Médio utilizada pelo governo federal, no Brasil, no contexto de avaliações padronizadas. Em geral, verifica-se que as Escolas Técnicas federais (mantidas e organizadas pela União) e as escolas particulares são as que conseguem as melhores notas. Por exemplo, em reportagem e levantamento de Mariana Tokarnia, da Agência Brasil, a respeito dos dados do ENEM 2016, revela-se que as melhores pontuações foram obtidas por Escolas federais, militares, técnicas estaduais e particulares. Entre outros elementos, o levantamento diz que, i-) considerando apenas médias gerais, sete das dez melhores escolas eram federais; ii-) as escolas públicas que estavam entre as melhores colocadas possuíam a maioria do corpo docente com formação específica na disciplina na qual lecionava; iii-) as escolas públicas tinham alunos matriculados desde o primeiro

ano do Ensino Médio; iv-) os alunos matriculados nas escolas públicas bem posicionadas no ENEM possuíam nível socioeconômico alto ou muito alto. As escolas particulares bem mais posicionadas possuíam, também, algumas das características das escolas públicas, como por exemplo, o atendimento a uma clientela de alunos de condições socioeconômica alta ou muito alta. A reportagem diz, vale lembrar, que no ranking geral, a Escola federal e pública mais bem posicionada, no ENEM de 2016, foi o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa, de Viçosa no Estado de Minas Gerais, ocupando a 33ª posição. Na oportunidade, façamos algumas breves considerações a propósito acerca dos dados do ENEM levantados pela reportagem: i-) é possível que o Poder Público ofereça uma educação com qualidade e condições adequadas ao profissionais da educação, enfraquecendo o argumento neoliberal de que o Estado é "ineficiente" e "incapaz" e de que apenas as instituições de mercado são as melhores; ii-) boa parte do nosso sistema educacional reproduz e legitima as diferentes desigualdades (sociais, econômica, etc. existentes), de forma a manter os privilégios de extratos médios e altos da sociedade e, concomitantemente, mantendo, pois, uma "conservação social" com integrantes de tais setores sendo recrutados e alçando as melhores escolas do sistema educacional, dada a legitimação realizada e, em certo sentido, devido ao acesso privilegiado a certos capitais desigualmente distribuídos no tecido social. Trata-se, com efeito, do mesmo diagnóstico feito por Bourdieu (2015:44-72).

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)[109], lançado em 2007, foi uma das principais ações dos governos Lula no âmbito da educação brasileira. Quando foi anunciado pelo Governo federal teve uma boa receptividade por parte da imprensa. Ferreira (2010:1) descreve o PDE como uma estratégia que conjugou programas de todas as etapas, níveis e modalidades da educação nacional com ótica de lhe dar ofertar uma organicidade. Baseando-nos ainda na autora fora estruturado em seis pilares: *"i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro" (FERREIRA, 2010:1).* O PDE teve uma concepção sistêmica no sentido de abarcar propostas e metas do Ensino Infantil a Pós-graduação.

Sendo mais preciso, estruturou, ao todo, o PDE 30 ações, que procuraram atender as todos os níveis e modalidades da educação nacional. Para tanto, o PDE foi organizado e contemplou todos os projetos que o MEC desenvolvia à época. Vamos tratar aqui, de forma sucinta do PDE,

[109] Como se pode notar, os Governos petistas mantiveram a tradição de utilizar, na ação estatal, os chamados "Planos Gerenciais", instrumentos que expressam, segundo estudiosos da Ciência Política, uma atividade racional-legal, na perspectiva proposta por Max Weber a fim de gerir, planejar e executar ações de desenvolvimento no âmbito da iniciativa estatal. Historicamente, de forma geral, ao longo do século XX, os "Planos Gerenciais" pautaram as atribuições de diversos Governos nacionais, como a Planificação Estatal Soviética, no "Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova", o "Plano de Metas" do Governo de Juscelino Kubitschek etc.

tendo como referência as propostas para a Educação Básica regular[110], dado o nosso foco de pesquisa no "objetivo macro".

O Plano de Desenvolvimento da Educação foi lançado logo em seguida à criação do "Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação", sendo que este fora peça central do PDE, programa que fora submetido à apreciação da sociedade logo depois do anúncio oficial do PAC. Com relação à Educação Básica, o PDE foi contemplado com 17 ações (SAVIANI, 2007:1232). Vejamos, abaixo, as ações do PDE para a Educação Básica.

Quadro 10: Ações previstas no PDE para Educação Básica regular

Ações	Descrição
"Instituição do FUNDEB"	Substituição do FUNDEF, que expirou ao final de 2006, no FUNDEB. Já detalhamos no Quadro 06 as modificações entre dos dois Fundos e ampliação de recursos, bem como sobre as ampliações de ações em todas as etapas que compõem o nível básico da educação.
"Plano de Metas do PDE-IDEB"	O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é composto pelas médias obtidas nas avaliações que compõem o SAEB em conjugação com os dados acerca do fluxo escolar dos educandos obtidos no Censo Escolar. De outro modo, para calcular o grau de aprendizagem dos educandos, verifica-se a média das suas notas nos exames que compõem o SAEB conjugadas com os indicadores de fluxo escolar (taxas de promoção, repetência e evasão escolar), para chegar a um índice que varia de 0 a 10. Calculado, em 2005, os alunos brasileiros chegaram ao índice médio de 3,8. As metas do PDE para o IDEB são progressivas, cuja previsão é de atingir a média de 6, índice dos países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), até 2022. Nos exames internacionais, os países da OCDE estão entre os 20 com melhor desempenho educacional.
"Piso do Magistério"; "Formação"	No que se refere ao Piso, vimos que ele foi criado com a sanção da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Previsto, no PDE, o objetivo era que chegasse, em 2010, em um valor de R$ 850 para uma jornada semanal de trabalho de 40 horas. A respeito da formação docente, o PDE estipulou que a referida atividade seria oferecida pela Universidade Aberta do Brasil (UAB).
"Transporte Escolar"	Contemplada no PDE, está ação objetivou ofertar acesso à escola aos educandos da área rural.
"Luz para Todos"	Programa do Governo federal que procurou fazer a eletrificação em áreas remotas do país. Foi incluindo no PDE visando proporcionar que as escolas rurais tivessem acesso à energia elétrica.
"Saúde nas escolas"	Ação que deveria ocorrer com o apoio do Ministério da Saúde. Seu propósito era fazer com que os agentes do Programa Saúde da Família realizassem atendimento básico aos alunos e professores no âmbito das escolas do país.
"Guias de tecnologias educacionais"	Procurou oferecer melhores condições pedagógicas mediante a distribuição e uso de aparelhos tecnológicos.
"Censo pela Internet"	Visou captar mediante auxílio da Internet dados de alunos, professores e demais integrantes das escolas das redes públicas e privadas do país.

[110] Embora não nos dediquemos, nesta pesquisa, nas denominadas "modalidades educacionais", é preciso esclarecer que, no PDE, foram formuladas ações e metas para as diversas "modalidades educacionais". A título exemplo, segundo Saviani (2007:1236), na "Educação Especial", entre as ações pensadas, uma visava dotar as escolas públicas com as "salas com recursos multifuncionais", isto é, com computadores, televisões, computadores, aparelhos de DVD e materiais didáticos propícios para os atendimentos de educandos com deficiência. Para conhecer melhor as ações planejadas, no PDE, com respeito às "modalidades educacionais, sugerimos a análise de Saviani (2007:1236-1237)

“Mais educação”	Esta ação almejou ofertar o aumento do tempo de permanência dos educandos nas escolas, com vistas à realização de atividades culturais, esportivas, de lazer, etc.
“Coleção Educadores”	Esta ação procurou aumentar o acervo das bibliotecas das escolas públicas com livros clássicos de pensadores (brasileiros e estrangeiros) prestigiados da educação.
“Inclusão Digital”	Pretendeu-se efetuar a distribuição de computadores às escolas públicas, inicialmente para as de Ensino Médio e, a partir de 2010, para as de Ensino Fundamental.
“Proinfância”	Destinada à Educação Infantil, esta ação teve a intenção de prover o financiamento para a construção, ampliação e realização de pequenas melhorias em creches e pré-escolas.
“Criação da Provinha Brasil”	Voltada para o Ensino Fundamental, sua concepção no PDE foi de averiguar o rendimento em leitura entre os educandos de 6 a 8 anos de idade, para verificar se os alunos chegavam aos 8 anos devidamente alfabetizados.
“Programa Dinheiro Vivo nas Escolas”	Pensada em atender com recursos públicos, as escolas do Ensino Fundamental que conseguirem cumprir metas do IDEB.
“Gosto de Ler”	Ação idealizada para as escolas de Ensino Fundamental, cuja intenção foi em propiciar o aumento da leitura através da Olimpíada Brasileira da Língua Portuguesa.
“Biblioteca na Escola”	Concebida para escolas com Ensino Médio, esta ação teve o propósito de distribuir livros das disciplinas ministradas, para contemplar o acervo das bibliotecas das escolas.

Fonte: BRASIL (2007), MEC/PDE Elaboração: Própria, consultando a análise de Saviani (2007:1233-1236)

O PDE, em quase toda sua estrutura, não dialogou com as ações previstas no PNE (2001-2010), que foi instituído quase ao fim do segundo mandato de FHC e estava em vigor quando do seu lançamento, em 2007. Os Governos petistas, ao que parece, relegou o PNE (2001-2010) a “segundo plano”, um objeto sem importância em termos de orientação e efetivação de políticas educativas, em que pese a importância do PDE ao focar em questões que remetem à questão da qualidade educacional e tentar promover uma articulação entre os três entes federativos. Em poucas palavras, PNE (2001-2010) não foi tratado como deve ser tratado institucionalmente pelas gestões petistas: uma medida de Estado, independente do Governo que está no poder naquele momento. Para alguns analistas, além da falta de articulação entre o PNE (2001-2010) e o PDE, o segundo não seria um “plano”. De acordo com Saviani (2007:1239):

> Confrontando-se a estrutura do Plano Nacional de Educação (PNE) com a do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), constata-se que o segundo não constitui um plano, em sentido próprio. Ele se define, antes, como um conjunto de ações que, teoricamente, se constituiriam em estratégias para a realização dos objetivos e metas previstos no PNE. Com efeito, o PDE dá como pressupostos o diagnóstico e o enunciado das diretrizes, concentrando-se na proposta de mecanismos que visam à realização progressiva de metas educacionais. Tive, porém, que introduzir o advérbio “teoricamente” porque, de fato, o PDE não se define como uma estratégia para o cumprimento das metas do PNE. Ele não parte do diagnóstico, das diretrizes e dos objetivos e metas constitutivos do PNE, mas se compõe de ações que não se articulam organicamente com este. Tentemos ilustrar isso com alguns exemplos. (SAVIANI, 2007:1239)

Ferreira (2010:1) revela-nos que, enquanto um “plano de ação”, o PDE legou ao MEC um protagonismo no que diz à política educacional e manteve o “regime de colaboração” uma estratégia que tem sido usada desde os anos de 1990, a despeito de ainda não existir uma regulamentação específica entre o MEC (representando a União) e os sistemas educacionais. O PDE, mesmo com as mudanças de governos (após a queda de Dilma Rousseff), foi mantido e vigorará até 2022, prazo que suas metas expirarão.

Mobilizando, novamente, Ferreira (2010:1) temos ciência de como, na prática, um dos programas do PDE é executado: conforme relata a autora, a articulação e o regime de colaboração entre os entes federativos ocorrem por meio do "Plano de Ação Articulada" (PAR). Como funciona? Voss (2011:59), na sua pesquisa, verificou, entre outros aspectos, que o PDE possui um discurso que evoca a mobilização e responsabilidade dos agentes sociais como forma de promover uma educação de qualidade, sendo que, segundo a autora, esta responsabilização é fundamentada no "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação"[111] medida que contempla 28 diretrizes às quais referenciam o PAR de cada local (Municípios e Estados) que aderiram a este programa do PDE. Ou seja, ao aderirem ao PAR os entes federativos comprometem-se institucionalmente a colocar em prática os termos preconizados no "Compromisso", de maneira a acessar os programas do Governo federal, com o auxílio técnico e financeiro da União.

Conforme diz Ferreira (2010:1) o "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação" prevê que, além do regime de colaboração entre os entes federativos, é preciso que as famílias dos educandos, comunidade escolar, professores e todos que fazem parte daquela realidade educacional contemplada no PDE, participem do acompanhamento dos programas e formulem propostas para as melhorias das escolas beneficiadas. Um dos problemas que, possivelmente, o Plano enfrente decorra, como já afirmamos, da cultura política brasileira de pouco envolvimento e participação social e do mandonismo local. O PDE é apresentado como plano para combater às conhecidas agruras da Educação Básica nacional, visando alterar o quadro, muitas vezes, caótico das escolas da rede pública; além do mais, introduz o IDEB objetivando produzir insumos para acompanhamento sobre o rendimento anual da educação de escolas, Municípios, Estados, do Distrito Federal e dos alunos. (IPEA, 2009:35). O IDEB é instrumento de suma importante, na ótica do Governo, para execução do PDE. *"É este índice que se constitui no recurso técnico por excelência para monitorar a implementação do PDE, definir e redefinir as metas, orientar e reorientar as ações programadas e avaliar os resultados, etapa por etapa, em todo o período de operação do plano, que se entenderá até o ano de 2022."(SAVIANI. 2007:1246)*

Dentro desta perspectiva, o IDEB é o instrumento de verificação dos termos do pactuados entre a União e os sistemas de ensino do país. Hoje em dia, é também, um dos principais instrumentos de monitoramento utilizado pelo Governo federal para avaliar a Educação Básica. As metas estipuladas, pelo Governo federal, ocorriam a cada dois anos. O desempenho no IDEB condiciona, no PDE, o acesso às verbas públicas do Governo federal às redes públicas e às escolas, sendo que as que mais tinham dificuldades na meta estipulada pelo MEC receberiam maior apoio (VOSS, 2011:57). Recorrendo, novamente, a Ferreira (2010:1) sabemos que, até 2010, todos os 26 Estados e Municípos aderiram ao "Compromisso Todos pela Educação", ademais, o MEC informou, à época, que a adesão ao Compromisso não se deu por convênio como, tradicionalmente, ocorre entre União e os entes federados, já que o PAR prevê, para além da

[111] Instituído pelo Decreto nº 6.094/2007.

participação de processo de elaboração e acompanhamento do Poder Público, dos familiares dos educandos e demais integrantes da comunidade escolar.

No que diz respeito ao financiamento, Saviani (2007:1246) esclarece que a União, aplicaria recursos do FUNDEB a fim de executar os projetos e programas contemplados no PDE. Voss (2011:50), ao verificar o trabalho de Cara (2007), pondera que o mencionado autor avalia um ponto importante no "Plano de Meta Todos pela Educação", concernente ao aspecto de apoio financeiro e técnico aos Municípios do MEC, uma vez que diversos destes entes federativos não conseguem participar de outros programas do MEC e de Governos estaduais justamente por não disporem de condições técnicas para tanto. Apesar de vários aspectos positivos, o PDE foi objeto de críticas. A partir do trabalho de Voss (2011)[112] vejamos, rapidamente algumas, destas críticas: i-) no PDE, já concebido, não havia um documento ou texto que evidenciasse uma "linha condutora" para impactar de forma satisfatória na educação em seus níveis e modalidades; ii-) não houve articulação entre o PNE (2001-2010) e o PDE (como apontamos acima); iii-) o IDEB é considerado insuficiente como medida para apurar a qualidade da Educação Básica, posto que não aborda problemas da infraestrutura das unidades escolares e das desfavoráveis condições laborais dos professores; iv-) ao dar transparência excessiva ao IDEB, o Governo federal tende estimular a concorrência entre escolas e entre professores e em vez de apoio entre os colegas haveria um clima de competitividade entre eles; v-) o IDEB tenderia a ser desvirtuado ao possibilitar que escolas particulares o utilizasse com uma espécie de "atestado de boa escola" pelo MEC visando, assim, angariar mais alunos; vi-) a despeito do aumento dos recursos públicos e de abarcar no financiamento toda Educação Pública e suas modalidades, o FUNDEB não equacionaria o problema de financiamento para que o país tenha de fato uma Educação pública de qualidade; vii-) o IDEB, também, seria restrito, já que afere o conhecimento apenas nas disciplinas de Matemática e Português; viii-) o PT teria desvirtuado várias de suas propostas educacionais, construídas ao longo de seus Congressos Partidários e Governos nos diferentes Executivos; ix-) quase não houve diálogos com intelectuais, pesquisadores, profissionais da educação, sindicatos dos profissionais da educação, entre outros, vários dos quais que formam a base de criação e ainda integram o Partido dos Trabalhadores, ao contrário, o Partido optou pelo diálogo restrito, dando preferência às entidades empresariais.

Acerca deste último item, sublinhemos um aspecto. Um dos programas do PDE, o "Plano de Meta Todos pela Educação" recebeu a mesma denominação da sociedade civil organizada, a saber, "Compromisso Todos pela Educação" (TPE). Em sua página oficinal, na Internet, este agente social informa que *é "uma organização sem fins lucrativos, plural e suprapartidária"*. Foi constituída em 06 de setembro de 2006, em São Paulo, no Museu do Ipiranga. Tanto o lugar quanto o dia não foram escolhidos à toa, já que o TPE esclarece que quer contribuir para que todos, no Brasil, tenham acesso a uma Educação Básica de qualidade, no bicentenário da

[112] Algumas das críticas foram feitas por Cara (2007) e citadas pela autora.

Independência do país, em 2022. A rigor, a entidade defende que as suas cinco metas sejam alcançadas até 2022. No seu entender, elas ajudarão na qualidade da Educação Básica. Suas cinco meta são: *"Meta 1: Toda criança e jovem de 04 a 17 anos na escola; Meta 2: Toda criança plenamente alfabetizada até 8 anos; Meta 3: Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; Meta 4: Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos e Meta 5: Investimento em Educação ampliado e bem gerido"*.

Sobre o seu papel institucional, o TPE afirma que: i-) realiza pesquisa sobe diversos aspectos da educação nacional para produzir conhecimento e elaborar propostas; ii-) revela que participa de diversas atividades institucionais tentando impactar na política pública educacional iii-) mantem contato com órgãos de imprensa para divulgar suas sugestões, colocar sua posição sobre um determinado ponto da educacional discutida. A entidade declara que procura realizar a mobilização diversos segmentos para que atuem por uma Educação Básica com qualidade. Entre outras, afirma que incidiu nas seguintes políticas públicas: i-) no PDE; ii-) no aumento da faixa etária da educação obrigatória (dos 4 aos 17 anos); iii-) na criação da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) quando lançou a sua Prova ABC; etc. O TPE informa que ajudou a criar a Rede Latino-americana de Organizações da Sociedade Civil pela Educação (REDUCA) que congrega entidades de outros 15 países. O TPE foi criado e é mantido por grandes empresas privadas de diferentes segmentos econômicos. Entre outros, de acordo com em sua página oficinal, os "mantenedores" do TPE são: Fundação Bradesco, Itaú Social, Fundação Lemann, Instituto MRV, Instituto Natura, etc. já entre os "apoiadores" estão, entre outros: Burger King, Fundação Roberto Marinho, Gol, Suzano Papel e Celulose, etc.

Croso e Magalhães (2016), ao estudarem a respeito da privatização da educação pública demonstram, entre outras coisas, que muitos Governos da América Latina têm contribuído para aumentar os lucros de grupos privados educacionais ao transferir para estes grupos diversas atribuições estatais, como formação docente, compra de materiais de pedagógicos, compra de vagas em escolas particulares, compra de livros didáticos, aquisição de metodologias educacionais, sistemas digitais para acompanhamento do fluxo escolar, entre outros, isto é, contribuem para educação ser tratada como mercadoria e esvaziando o papel público do Estado e da educação enquanto direito humano. Além do mais, as autoras evidenciam em sua pesquisa que, em diversos países da América Latina, há adoção de práticas de empresas privadas que organizam a lógica da Administração Pública, entre às quais, os serviços educacionais. As autoras mostram, ainda, que o setor privado está organizando criando e mantendo organizações, assim como o TPE, para operarem no chamado "Terceiro setor" como forma de divulgarem um modelo e concepção de educação que atenda os interesses privados e que para tais entidades possam atuar na disseminação e incidência de políticas públicas. Como vimos acima, não é fato novo que os interesses privados de setores educacionais sejam representados por determinadas entidades: no processo constituinte a FENEN desempenhou este papel.

De fato, ainda que sem a intenção de analisar o problema da privatização do ensino de maneira mais aprofundada, a constatação evidenciada por Croso e Magalhães (2016) tem acontecido em diversas redes públicas de ensino no Brasil como atestam algumas pesquisas realizadas e organizadas pela CNTE.[113] Antes de mais nada, é preciso sublinhar que não há exagero em afirmar que os interesses privados, no ensino brasileiro, em termos históricos[114] foram e são atendidos pelo Poder Público, mesmo com o forte crescimento deste a partir dos anos de 1930, na oferta escolar para atender as necessidades do nascente desenvolvimento industrial daquele momento e ainda manter a maioria dos estabelecimentos oficiais de ensino. A privatização do ensino que acontece desde anos de 1990 e em vigor contemporaneamente, em algumas redes de ensino, ao tratar do repasse verbas públicas para o setor privado, não é, portanto, fato novo no sentido de satisfazer os interesses de particulares na educação. Além dos serviços elencados por Croso e Magalhães (2016), as atividades privadas no ensino público ocorrem com a terceirização da força de trabalho nas unidades escolares, como nos serviços de merenda, segurança patrimonial, limpeza etc. que, até parte da década de 1990, eram alguns dos serviços realizados por servidores públicos.[115].

A privatização do ensino público pode ser verificada, também, em propostas bem caras aos adeptos do pensamento liberal econômico (como Milton Friedman, uma das referências do pensamento neoliberal) e já instituídas em alguns países com resultados pouco proveitosos aos alunos e ao sistema público de ensino como um todo[116]. As propostas são: i-) a institucionalização dos *vouchers* ou vales educacionais, que se trata da disponibilização de recursos monetários às famílias por parte do Governo e as elas teriam a "liberdade" de escolher a melhor unidade de ensino para matricular os seus filhos em idade escolar; ii-) a criação das escolas-charter, que são equipamentos educacionais geridos por Organizações Sociais e outras entidades que são eleitas em processo de concorrência feito pelo Governo. As vencedoras receberão recursos públicos, com base na matrícula total dos estudantes e estão obrigadas por contratos de 05 a 15 anos, a

[113] Algumas destas pesquisas organizadas e divulgadas pela CNTE, feitas por estudiosos de diferentes Universidades e Faculdades podem ser encontradas na Revista "Retratos da Escola", volume 11, de julho de 2017, publicação da área de formação da CNTE. A referida edição pode ser encontrada aqui: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_21_2017.pdf

[114] Davies (2012:54-55) elenca algumas informações evidenciando o atendimento aos interesses privados no campo educacional, desde época colonial, passando pelo Império às diferentes fases da República, com o Poder Público utilizando as várias ferramentas de Governo para tanto, como a concessão de bolsas de estudos aos alunos, acesso às verbas públicas às escolas particulares, isenção e abatimento fiscal às famílias de melhor poder aquisitivo e as entidades privadas, subvenções a escolas que atendessem filhos de famílias pobres, empréstimos a juros mais subsidiados, etc. Cabe a ressalva, contudo, que mesmo permitindo a educação como "empresa privada que busca o lucro", atualmente, algumas exigências previstas, na atual Constituição Federal, devem ser observadas pela referida modalidade, de forma a fazer e manter a educação como direito, sendo que a Carta estabelece que o ensino privado siga as determinações e regras previstos nas normas legais quanto às finalidades educacionais para o preparo para a cidadania, formação humanística, para o mercado de trabalho, etc.; a Carta diz, também, que o ensino privado deva seguir as diretrizes educacionais e curriculares emanadas pelo Poder Público e que o estabelecimento privado tenha autorização da autoridades escolares para funcionar, além de seguir regras das autoridades regionais sobre funcionamento e regras de segurança para edificações em leis que criam os Código de Obras, etc. Além do mais, é preciso destacar, ainda, que para ter disponibilidade de receber verbas do fundo público há algumas condicionalidades que as instituições educacionais de caráter confessional, comunitárias e filantrópica devem cumprir: necessitam provar que não possuem natureza lucrativa e direcionam seus recursos adicionais em serviços educacionais, para manutenção de outras escolas da mesma finalidade . Assim sendo e daí a importância da fiscalização contábil por parte das instâncias públicas, para que não ocorra desvirtuamento constitucional, caso as mencionadas escolas tenham acesso a recursos públicos, sob pena, também, de prejudicar o financiamento público nas atividades educacionais.

[115] Nota-se, portanto, que a privatização da educação pública assume várias formas: subsídios a educandos, concessão à iniciativa privada para a realização de serviços e terceirização a grupo ou empresa.

[116] Como mostra em texto do dia 03 de outubro de 2018, em seu blog, e recorrendo a diversas pesquisas, o professor da Universidade Estadual de Campinas, Luiz Carlos de Freitas. O texto pode ser lido aqui: https://avaliacaoeducacional.com/2018/10/03/bolsonaro-propoe-vouchers-para-a-educacao/

cumprirem diversos indicadores educacionais. Os seus defensores alegam, entre outras coisas, que tais propostas promovem, por meio da concorrência entre as escolas, formas de incentivo (que, basicamente, é acesso, sempre que cumprir metas educacionais, aos recursos públicos).[117] Não custa lembrar que os *vouchers* e as escolas-charter são propostas do atual Governo federal para a educação pública.

O Quadro 11 procurou mostrar, sinteticamente, alguns efeitos na privatização em alguns segmentos do ensino público. Como veremos, apesar de alguns pontos benéficos, como a introdução da gestão democrática em algumas unidades escolares vista no envolvimento da comunidade escolar na escolha e trabalho dos diretores, perceberemos que os resultados, em face das parcerias com entidades privadas (mesmo que se anunciem como não tendo "fins lucrativos"), têm sido aquém do que se espera para uma educação pública de qualidade. Vemos a primazia do setor privado na definição dos rumos e da políticas educacionais, acirramento de conflitos entre os agentes sociais do campo da educação, diminuição do orçamento público utilizado que vem sendo mobilizado para remunerar agentes privados (recursos que poderiam financiar outras atividades educacionais, como parcerias com Universidades e Faculdades de educação, do segmento público, várias delas prestigiadas no campo educacional, para melhorar a formação docente, entre outras.).

Portanto, o que vemos, na verdade, em algumas redes púbicas, como o incentivo à privatização, é a primazia dos interesses, lógica e métodos privados, em consequência do esvaziamento do Poder Público deixando de ser o organizador e provedor de serviços públicos, para, no máximo, assumir um papel regulador. Laval descortina bem o que ocorre, quando da prevalência da lógica privada na garantia de serviço público: *"O que está em jogo não é tanto o desaparecimento da burocracia, mas uma nova etapa no controle do poder de gestão o qual deve penetrar mais na definição dos conteúdos e das relações pedagógicas."* (LAVAL, 2004:191)

Quadro 11: Possíveis efeitos da privatização em segmentos do ensino público

Tipo de situação/parcerias	Algumas Consequências
Parcerias Público Privada	Adrião e Peroni (2011) e pesquisadores das 5 regiões do país estudaram as consequências à gestão escolar e local em face da implantação dos "Programas Gestão Nota 10" e "Escola Campeã", parcerias firmadas entre diversos Municípios e o Instituto Ayrton Senna, no início desta década. Na pesquisa, basicamente, as referidas iniciativas foram concebidas e desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna visando, desde o final da década de 1990, segundo a referida identidade, melhorar o rendimento escolar dos educandos, melhorar a gestão administrativa e pedagógica dos órgãos de gestão e ensino das redes contratantes, etc. Dos dados coletados nas pesquisas realizadas, verificou-se, entre outros, os seguintes resultados: 1-) baixo controle social das instâncias colegiadas (conselhos escolares, conselhos municipais de educação, etc.) baseado no fato de que a comunidade escolar não ter sido avisada previamente sobre a parceria, bem como a respeito das atividades desenvolvidas pelo Instituto

[117] Não por acaso, Milton Friedman, uma das referências do pensamento neoliberal, em relação à educação propôs:
(a educação como decisão privada) levaria a um decréscimo da despesa do governo; haveria, porém, um amento nas despesas em geral. Permitiria aos pais comprar o que desejassem de modo mais eficiente e com isso os levaria a gastar mais do que gastam agora, direta e indiretamente, por meio impostos. Evitaria que os pais ficassem frustrados com os impostos para instrução – tanto por terem de se conformar com o modo como o dinheiro é usado como por relutarem, muito justamente, em pagar impostos cada vez mais altos por algo que está muito longe do que consideram educação, sobretudo no caso dos que não têm filhos nas escolas e não pretendem tê-los (FRIEDMAN, 1985:90-91 apud GOULART, 2004:90-91)

	Ayrton Sena; 2-) Diminuição e tolhimento da liberdade de docência já que os professores precisavam implementar programas e atividades do Instituto Ayrton Sena; 3-) Custo elevado em algumas parcerias, que, em certas ocasiões, gerou o rompimento das parcerias; 4-) Diminuição da capacidade de formulação de políticas pedagógicas, políticas educacionais e formação e valorização docente por parte das redes públicas contratantes; 5-) Excessivo controle do Instituto em relação às práticas e do cotidiano escolar e dos órgãos públicos que tratam da atividade educacional; 6-) Em algumas cidades, por ocasião da PPP, as Prefeituras foram obrigadas a aprovar o Plano de Cargos, Carreira e Salários, de forma a incluir aspectos pouco benéficos aos docentes titulares, como a remuneração por nível de atuação e não por nível formação, etc.; 7-) Escolha da direção escolar por critérios técnicos e democráticos; 8-) Comprometimento, por parte da direção, de acompanhamento, de melhorias de rendimento da escola, do trabalho docente e dos alunos.
Aumentos de verbas públicas para financiar agentes privados	Um dos indicadores para acompanharmos e termos ciência do aporte de recursos públicos para Organizações Sociais (OS) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) é verificarmos por um período de tempo a destinação de verbas via orçamento público. É o que fez pesquisadores da Universidade de Brasília (UNB) como demanda da CNTE, visando qualificar sua ação sindical, acerca de como se portaram entes federativos na aplicação de verbas públicas. De fato, entre outras indicações, a pesquisa divulgada em 2017, esclarece forte movimento do Poder Público na transferência de recursos públicos para o setor privado da educação entre os anos de 2010 a 2014. Vejamos como se portaram os entes estaduais e o Distrito Federal: em 2010, revela a pesquisa à página 277, que os valores destinados às OSCIPS e ONG saíram de um montante de R$ 1,2 bilhão para atingir em 2014 o patamar de R$ 1,6 bilhão, crescimento real de 32,41% acima da inflação e indicador superior aos gastos totais aplicados na educação que foi de 12,08% no período estudado. O aumento foi diferente entre os Estados. Contudo, 13 deles, dos 22 avaliados, realizaram elevados aportes acima da inflação para o setor privado. Por exemplo, no período, no Estados do Amazonas foi de 737,14% e Paraná de 442,22%.

Fonte: Adrião e Peroni (2010) e CNTE/UNB (2017) Elaboração: Própria

Como era de esperar, é preciso sublinhar que, como condição inerente a qualquer campo social, a tentativa ou aplicação das variadas formas de privatização do ensino público levadas a cabo por Governos (que estão no polo dominante da educação), sob a justificativa oficial de promoção de uma educação de qualidade, são objeto de algumas modalidades de resistência por diversos agentes sociais do campo educação e de outros campos sociais. Em alguns casos, há êxito na resistência impedindo a privatização do ensino; em outros casos, as denúncias públicas feitas, na esteira da resistência tem gerado debates em diversos segmentos sociais e os governos precisam melhorar alguns aspectos dos contratos de parcerias com OS e OSCIPS para não onerar demasiadamente o erário público ou contratar entidades que são especializadas na prestação do serviço.

Em alguns casos, não houve êxito na resistência: na pesquisa da CNTE/UNB (2018:238), em 2015, o Governo de Alagoas, como relata em entrevista um dirigente sindical, conseguiu aprovar uma Lei que trata das formas de contratação e prestação de serviços públicos por meio de OS, mesmo com greve organizada pelo Sindicato de Professores, à época, o Governo argumentou que utilizaria a Lei para contratação de diversos profissionais para atuarem em escolas na merenda, apoio administrativo, etc.; em outras situações, foi possível evitar a privatização do ensino na transferência de diversos serviços nas unidades escolares: i-) em 2015, o governo do Rio Grande do Sul, segundo relato de dirigente sindical na pesquisa CNTE/UNB (2018:238), tentou aprovar uma lei que previa a terceirização de diversas áreas do serviço público (incluindo à educação com previsão de contratação de professores), contudo, depois de 54 dias

de greve organizada e realizada pelos Sindicato dos Professores, o Governador foi obrigado a pedir o arquivamento do Projeto de Lei; ii-) também, em 2015, também mesmo sofrendo forte repressão policial, diversos agentes sociais da educação (educandos, professores, etc.) em alianças com outros agentes sociais (defensores públicos e promotores), por meio de passeatas, ocupações às escolas (por parte dos educandos) e ações judiciais (Defensores Públicos e Promotores) conseguiram dar visibilidade à tentativa do então governador Marcos Perillo do PSDB, de Goiás (2015-2018) e adiar à tentativa do Governo repassar à gestão de mais 25 escolas para OS. Devido a diversos questionamentos e perdas judiciais e manutenção das pressões do Sindicato dos Professores e educandos, o projeto do governo estadual ficou atrasado e não conseguiu ser executado, até 2018, último ano do mandato do Governador Marconi Perillo. A atual gestão, na página da internet da Secretaria de Educação, informa que não tem mais interesse, por enquanto, na terceirização de escolas através da contratação de OS.

Os agentes dominantes do campo econômico, vale frisar, mesmo que rapidamente, procuram fazer valer sua dominação e interesses junto ao Poder Público de várias formas: i-) diretamente quando eleitos para cargos eletivos; ii-) quando financiam, ou melhor dizendo, compram candidatos que são eleitos; iii-) mediante ação dos *think tanks* (em algumas situações através de união com agentes sociais conversadores do campo acadêmico) e iv-) por atuação das entidades do terceiro setor; etc.

Em que pesem as possíveis contribuições do TPE à discussão sobre a educação pública – como as pesquisas que produz - é preciso que se leve em conta que a entidade representa um determinado projeto de educação. Não existe como afirmarmos, no campo social, neutralidade integralmente: há adoção de uma perspectiva a partir uma determinada posição no campo social. Alguns empresários responsáveis pelas empresas que apoiam ou mantém o TPE fizeram campanhas favoráveis as medidas de cunho neoliberal que flexibilizaram ou retiraram direitos no governo de Michel Temer (2016-2018), como a Emenda Constitucional (EC) 95 que, como mostraremos abaixo, manterá o pagamento de juros da dívida pública intacto privilegiando a lucratividade do setor financeiro (principal credor da União), mas tende a reduzir fortemente os investimentos públicos em áreas sociais, como a educação, prejudicando as classes sociais mais desfavorecidas. Tal postura (de defesa de ações como a EC 95) contradiz, de algum modo, à defesa de uma educação pública de qualidade proposta pelo TPE.

Vale lembrar que, nos Governos Lula, outro importe agente social que teve destaque no campo da educação foi a Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Cara (2010:1) relata, entre outros, que a Campanha foi criada em 5 de outubro de 1999, na cidade do Rio de Janeiro, e trata-se de uma rede social que congrega e procura articular diferentes entidades do Brasil como movimentos sociais, sindicatos, conselhos educacionais etc. que agem no sentido de pressionar Governos para que propiciem uma educação de qualidade para os brasileiros. O autor menciona ainda que a Campanha participou de diversas atividades e conseguiu impactar em diversas medidas governamentais, como a instituição do FUNDEB.

Após esta digressão acerca da privatização do ensino, retomemos ao exame das ações dos Governos de Lula para a Educação Básica. Observaremos, na Tabela 02, a trajetória do IDEB aplicado, bem como as metas projetadas pelos Governos petistas, incluído o ano de 2021. Basicamente, no ensino Fundamental, percebe-se: i-) que não houve problemas para o cumprimento das metas previstas do IDEB (em todas as escolas, inclusive as escolas municipais conquistaram índices maiores do que o IDEB previsto)[118]; ii-) as escolas de Ensino Médio (estaduais e municipais), também, não tiveram problemas no cumprimento do IDEB previsto; para os anos de 2007 e 2009 (superando nos dois mencionados anos); escolas de Ensino Médio da rede privada que conseguiram cumprir o IDEB em 2007 e o superou em 2009. [119]

Tabela 02: Resultados observados e metas estipuladas para o IDEB – Brasil, total e por dependência administrativa (2005, 2007, 2009 e 2021)

Anos iniciais do Ensino Fundamental							Anos finais do Ensino Fundamental						Ensino Médio					
	IDEB observado			Metas			IDEB observado			Metas			IDEB observado			Metas		
Dependência administrativa	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021	2005	2007	2009	2007	2009	2021
Total	**3,8**	**4,2**	**4,6**	**3,9**	**4,2**	**6**	**3,5**	**3,8**	**4**	**3,5**	**3,7**	**5,5**	**3,4**	**3,5**	**3,6**	**3,4**	**3,5**	**5,2**
Pública	3,6	**4**	**4,4**	3,6	4	5,8	3,2	**3,5**	**3,7**	3,3	3,4	5,2	3,1	3,2	3,4	3,1	3,2	4,9
Estadual	3,9	**4,3**	**4,9**	4	4,3	6,1	3,3	**3,6**	**3,8**	3,3	3,5	5,3	3	**3,2**	**3,4**	3,1	3,2	4,9
Municipal	3,4	**4**	**4,4**	3,5	3,8	5,7	3,1	**3,4**	**3,6**	3,1	3,3	5,1	2,9	**3,2**	-	3	3,1	4,8
Privada	5,9	**6**	**6,4**	6	6,3	7,5	**5,8**	5,8	5,9	5,8	6	7,3	5,6	**5,6**	5,6	5,6	5,7	7

Fonte: INEP (2011) Elaboração e Retirado: IPEA (2012:123)

Com relação aos dados do final da década passada, ao desagregarmos os índices do IDEB do Ensino Médio, por estado, perceberemos, entretanto, que havia problemas no cumprimento das metas estabelecidas pelo MEC. Algumas escolas públicas das redes estaduais tiveram desempenho bem aquém do esperado, diferentemente do que o rendimento de algumas escolas privadas. Em análise das condições educacionais do país, restringindo-nos especificamente no que diz respeito ao Ensino Médio, o TCU (2015:54) constatou um pequeno avanço no IDEB entre os anos de 2005 a 2013 nas unidades escolares da rede pública do Ensino Médio: saindo de um IDEB de 3,1 em 2005, as escolas da rede pública atingiram um IDEB de 3,4 tendo algumas variações ao longo do período. Já as escolas privadas, com o IDEB um pouco maior que o da rede pública, saíram de índice de 5,6 em 2005 para contabilizar um IDEB de 5,4 em 2013. No mesmo

[118] Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, as escolas estaduais, em 2007 e 2009 conseguiram superar a meta do IDEB; escolas da rede municipal, também, conseguiram superar as metas definidas para o IDEB nos anos de 2007 e 2009; as escolas privadas cumpriram as metas estabelecidas; nos anos finais do ensino fundamental, as escolas das redes estaduais tiveram notas acima do previsto nos anos de 2007 e 2009; as escolas das redes municipais também tiveram notas acima das metas definidas nos anos de 2007 e 2009; as escolas privadas também cumpriram, em 2007 e 2009, metas estipuladas para o IDEB.

[119] Em relação ao Ensino Médio tanto nas escolas estaduais, quanto nas municipais, verifica-se um desempenho acima das metas previstas pelo IDEB nos anos de 2007 e 2009; as escolas privadas de Ensino Médio, em 2007, cumpriram o IDEB previsto; em 2009, as escolas privadas de Ensino Médio privado superaram a meta do IDEB.

levantamento, o TCU (2015:54) constatou, entre outros pontos, que permaneceram inalteradas as diferenças entre os índices entre as escolas de Ensino Médio dos Estados no período de 2005 a 2013, a indicar a persistente desigualdade entre as unidades federativas. Por exemplo, em 2013, os três estados que contabilizaram os maiores índices foram Goiás (3,8), São Paulo (3,7) e Rio Grande do Sul (3,7), já os três piores colocados foram Pará (2,7), Rio Grande do Norte (2,7) e Alagoas (2,6).

Acerca do desempenho dos estudantes brasileiros em exames institucionalizados no período que abordamos nesta pesquisa, o IPEA (2012:126) fez algumas ponderações. Segundo o Instituto, entre os anos de 1995 a 2005, no SAEB, a nota dos alunos teve queda ocasionada pelo alto índice de repetência; a melhora da nota dos estudantes brasileiros ocorreu entre aos anos de 2007 e 2009, por conta do aumento de alunos que estavam matriculados no Ensino Médio, situação justificada, considera o IPEA (2012:126) pela progressão continuada. A outra ponderação do IPEA (2012:126) é com relação ao PISA: desde 2000, houve aumento nas notas dos estudantes brasileiros.

Depois de um rápido exame sobre o desempenho dos estudantes brasileiros em avaliações institucionalizadas, passemos brevemente a analisar a média de anos de estudos da população no período delimitado no "objetivo macro". Em suma, perceberemos que, a despeito no aumento na média de estudos, os resultados alcançados estiveram aquém, para um país que queira se desenvolver em várias dimensões, com a educação formal tendo uma centralidade neste desenvolvimento. Apoiando-nos em dados da PNAD utilizados por Rocha (2013:36). A média de anos da população de 15 anos ou mais, no Brasil, em 1996, era 5,7 anos de estudos; em 2011, houve uma pequena melhora, mas nada muito que se possa comemorar, já que passou para uma média de 7,7 anos de estudos. Constata-se, entre outros, diferenças entre as diferentes regiões administrativas e as populações das áreas urbana e rural. Entre 1996 a 2011, houve aumento na média de anos de estudos da população de 15 anos ou mais em todas as regiões político-administrativas, contudo, manteve-se um panorama semelhante: a região Nordeste, tanto em 1996 como em 2011, foi a região com menos anos de estudos se comparada às outras regiões (em 2011, a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais foi de 6,5 anos); já região Sudeste, no período analisado foi que a contabilizou a população com mais anos de estudos em média (em 2011, a média de anos de estudos da população com 15 anos ou mais foi de 8,3 anos de estudos). A população urbana, tanto em 1996 quanto em 2011, contabilizou uma média de anos superior ao da população rural (em 2011, a média de anos da população de 15 anos ou mais urbana foi de 8,2 anos e na área rural, apesar do aumento que teve entre 1996 a 2011, obteve uma média de 4,8 anos).

O TCU (2015:41-43), no ano de 2011, realizou auditorias em 16 Municípios que aderiram ao "Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação", com o objetivo de verificar a formulação e execução do PAR e constatou algumas inconformidades. Entre outros pontos, o Tribunal verificou que: i-) em um quarto dos Municípios auditados houve incongruências entre

as informações constantes no Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC) do MEC, utilizado para acompanhamento de projetos do Ministério, e a realidade identificada pelo TCU; ii-) em 36% dos Municípios auditados houve irregularidades no que concerne à formatação da equipe que compõe o comitê local, já que os comitês estavam em desacordo com as regras emanadas do MEC, ademais, também, em 36% dos municípios auditados observou-se que as equipes formadas não eram as mesmas que constatavam em ato que fora publicado pelas Prefeituras; iii-) as auditorias averiguaram que 56% dos Municípios selecionados formavam a equipe do comitê com apenas servidores das Prefeitura, em desacordo com Decreto 6.094/2007, que preconizava um comitê com outros agentes sociais, como entre outros, representantes de trabalhadores e conselheiros tutelares. [120] iv-) a respeito do item "Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos", entre outros pontos, do total de 11 municípios, 64% não tinham efetuado capacitação dos professores, apenas 27% tinham parcialmente realizada tal tarefa; do total de 9 municípios, 44% não tinham dotado salas com recursos multifuncionais ante 22% que tinham parcialmente realizado tal incumbência; do total 9 municípios, 33% não tinham preparado às escolas para torná-las acessíveis às pessoas com deficiência diante de 22% que tinham parcialmente realizado tal responsabilidade; do total de 11 municípios, 27% não tinham conseguindo implantar Internet em suas unidades diante, 18% que tinham instalando parcialmente; etc. Por conta dos problemas diagnosticados, o TCU (2015:41-43), sugeriu ao MEC que novos convênios com os entes deveriam observar a atualização de informações do SIMEC.

Durham (2010:176) evidencia que tanto os Governos de FHC quanto os de Lula mantiveram programas educacionais que antecederam as duas gestões. Entre os mantidos, a autora lembra do Programa de Aquisição do Livro Didático, existente desde a década 1980, criado sob a Presidência José de Sarney: esta política, considerada exitosa no Brasil, consiste na aquisição de livros didáticos para escolas do Brasil. Os livros adquiridos são alvo de consulta pelos professores que escolhem aqueles mais indicados para as suas disciplinas. Os mais votados são adquiridos pelo Governo central e distribuídos às escolas. Vale ressaltar que as políticas e programas educacionais executadas pelo MEC de apoio e assistência aos sistemas públicos de ensino ocorrem através Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).[121] A Tabela 03 permite-nos comparar alguns programas desenvolvidos nos anos 1990 e 2009 realizados pelo FNDE. Entre outros pontos, podemos reparar uma ampliação em alguns programas e verificar que alguns formatados e realizados pelas gestões petistas foram fundamentais pelo montante de recursos públicos destinados, algo importante, especialmente, em cidades cujas condições

[120] O artigo 2º, inciso XXVIII do Decreto 6.094/2007 determinou que os comitês fossem formados por servidores do ensino público local, do Ministério Público, Conselho Tutelar, de entidades de trabalhadores, de empresários e outras organizações da sociedade civil (TCU, 2015:42).

[121] Conforme consulta à sua página oficial, na Internet, o FNDE foi instituído através da Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968. Sofreu alteração pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969. A relação federativa do MEC, via FNDE, com os sistemas públicos de educação, no que diz respeito o envio de verbas públicas, se dá mediante divisão dos recursos: constitucionais, automáticos e convênios. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional. Acesso em: 06 jul. 2019. Durham (2010:156) esclarece que o FNDE, quando da Constituição, possibilitou que o Governo federal pudesse atuar mais fortemente no Ensino Fundamental e seu orçamento era, basicamente, com recursos advindos do salário-educação.

escolares são mais precárias, devido à escassez de técnicos e de verbas públicas. Diversos programas realizados pelo FNDE estavam contemplados no PDE. Rocha (2013:34) mostra-nos que o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), em 2012, atendeu 134.530 escolas, totalizando um montante de mais R$ 2 bilhões.

Tabela 03: Programas/ações e seus benefícios/beneficiários

Principais programas/ações (Apoio aos educandos)	Tipo de benefício	Quantidade de benefícios concedidos	
		1991	2009
Programa Nacional de Alimentação Escolar	Alunos atendidos	33,2 milhões (1995) (140 dias)	47,0 milhões (200 dias)
Programa do Livro Didático	Livros adquiridos	80,2 milhões (1995)	110,2 milhões
Transporte escolar	Alunos transportados	nd	4,6 milhões
Caminho da escola	Aquisição de veículos	nd	3,5 mil
Programa Biblioteca da escola	Livros adquiridos	nd	10,3 milhões

Fonte: INEP/MEC e FNDE/MEC
Nota: Apud CASTRO, Jorge Abrão de; CARVALHO, Cristina Helena Almeida de. Necessidades e possibilidades para o financiamento da educação no Plano Nacional de Educação. Revista Educação e Sociedade, n. 124, v.34, jul./set. 2013
Retirada: Rocha (2013:34)

3.3 Contextualizando a Educação Básica nos Governos FHC e Lula: análise dos indicadores educacionais[122]

É preciso destacar que, ao analisarmos os indicadores educacionais, sob os Governos de Lula, veremos como a Lei nº 10.172 que o criou o Plano Nacional de Educação foi observada pelas Administrações petistas, enquanto agente social que exerceu o polo dominante na educação nacional entre os anos de 2003 a 2010, no se refere à Educação Básica. Não podemos nos esquecer que o PNE (2001-2010) teve ao todo 295 metas, porém houve veto do governo FHC à previsão, aprovada no Congresso Nacional, de aumento do financiamento educacional com destinação de 7% do PIB no período em que Plano estivesse em vigor. Com o veto e sem a definição de como ocorreria aumento no financiamento, muitas metas não foram cumpridas. Cabe lembrar que, para surpresa e descontentamento de muitos agentes sociais da educação do campo progressista, os Governos de Lula não retiraram o mencionado veto e deu pouca atenção ao PNE (2001-2010), optando em fundamentar suas ações no segmento educativo focando no PDE. A posição dos Governos foi contraditória, para dizer o mínimo, como mostra Saviani (2007), posto que, em 2001, o PT foi um dos partidos da oposição que apoiam o Projeto de Lei do PNE da sociedade civil, que possuía um caráter mais progressista.

Alguns cuidados precisam ser levados em conta, para que possamos ter uma leitura mais adequada de indicadores educacionais, como, por exemplo: i-) a circunstância de que, às vezes, algumas políticas públicas, orientadas para resolver um determinado problema em dada etapa da educação formal, pode gerar efeitos algum tempo depois de implantada e sob outro Governo (como exemplo, veremos, que o maior acesso e formados no Ensino Fundamental, nos Governos FHC gerou maior demanda no Ensino Médio, já sob os Governos Lula); ii-) certas experiências

[122] Para elaboração do item 3.3, baseamo-nos na estrutura desenvolvida pelo IPEA (2009). Contudo, ressalvamos, que usamos outras bibliografias para esta dissertação. Ademais, o período analisado é igualmente diferente: o IPEA analisa a década de 1980 a 2007.

em relação ao Ensino Fundamental adotadas por ações dos Municípios ou experiências em relação ao Ensino Médio adotadas por Estados requereriam pesquisas específicas; iii-) é preciso fazer a lembrança de que o Brasil é um país onde existe muitas diversidades e desigualdades (inclusive educativas).

Aguiar (2010) consulta dados disponibilizados pelo MEC e pelo INEP para tratar da aplicação das metas do PNE (2001-2010). Preliminarmente, contudo, a autora lembra antes as metas para cada nível, modalidade, etapa, sobre formação de professores, entre outros pontos previstos no PNE (2001-2010). Baseamo-nos, recorrendo à autora, as metas específicas do PNE (2001-2010) para tratar da Educação Básica, objeto do "objetivo macro" da nossa pesquisa, conforme Quadro 12, abaixo.

Quadro 12: Síntese das metas para a Educação Básica no PNE (2001-2010) (Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001)

Etapa da Educação Básica	Considerações sobre as metas
Ensino Infantil	O PNE (2001-2010) planejou a matrícula das crianças de forma escalonada, com 30% das crianças de até 3 anos de idade em cinco anos; 50% das crianças de até 3 anos em dez anos; 60% das crianças de 4 a 6 anos de idade em cinco anos; 80% das crianças de 4 a 6 anos de idade, com 100% de atendimento na idade de 6 anos em dez anos. O PNE (2001-2010) planejou dotar os estabelecimentos de Ensino Infantil com condições adequadas em cinco anos. O Plano previu equipar com estrutura de supervisão pedagógica, em três anos, os estabelecimentos infantis de todos Municípios brasileiros. Planejou adotar atividades para formação dos professores, visando garantir, em cinco anos, a formação em Nível Médio e, em dez anos, a formação em nível Superior. Estimou ofertar alimentação escolar para todas as crianças matriculadas na Educação Infantil, bem como aumentar de forma progressiva o número de estabelecimentos educacionais em tempo integral.
Ensino Fundamental	O Plano planejou aumentar o tempo de duração do Ensino Fundamental para nove anos, estipulando o seu início aos 6 anos de idade; dotar as escolas com garantias condizentes de infraestrutura em cinco anos; garantir que todas as famílias carentes tivessem acesso ao "Programa de Garantia de Renda Mínima"; ofertar escolas de dois turnos e um noturno. O PNE previu, também, o aumento da jornada escolar para sete horas por dia e erradicar gradualmente o Ensino Noturno.
Ensino Médio	O PNE planejou matricular 50% dos jovens de 15 a 17 anos em cinco anos e 100 % em dez anos. Previu aumentar a formação de todos professores em cinco anos, com diploma de Ensino Superior; dotar as escolas com condições adequadas de infraestrutura em cinco anos. Desenvolver um programa emergencial quanto à formação de professores, com foco, especialmente, nas áreas de Ciências e Matemática.

Fonte: BRASIL (2001); AGUIAR (2010: 714-715). Elaboração: Própria

Como poderemos notar, muitas metas do PNE (2001-2010), ao abordarmos as etapas da Educação Básica na primeira década dos anos 2000, não foram efetivadas. Vários foram os motivos para que o Plano não fosse integralmente cumprido, como: i-) recursos públicos insuficientes (o veto de FHC ao aumento do investimento ao item da Lei que criou o PNE que previu aumento do investimento tendo como referência o PIB e não modificação desta situação pelos governos Lula contribuíram para esta condição); ii-) falta de maior articulação das áreas governamentais das três esferas federativas e das entidades organizadas da sociedade em função do grande alcance e metas do PNE para uma educação pública de qualidade (AGUIAR, 2010:712-713), iii-) maior empenho da União no tocante para cooperação financeira e técnica (AGUIAR, 2010:713), iv-) ausência de regulamentação do "regime de colaboração", v-) maior incorporação por parte da sociedade a respeito do teor do PNE para acompanhamento e possíveis cobranças

sobre a sua execução, entre outros. Cabe um breve esclarecimento antes de tratarmos sobre indicadores educacionais, próximo item desta pesquisa: no período em que nos debruçamos para tratar das etapas da Educação Básica, a maior concentração de vagas foi em estabelecimentos educacionais mantidos e de responsabilidade do Poder Público, quando comparamos com o total das matrículas dos estabelecimentos privados. Há estimativas de que 80 a 83% das matrículas são feitas em estabelecimentos escolares organizados e mantidos pelo Poder Público.

3.3.1 Indicadores educacionais

3.3.1.1 Analfabetismo

Historicamente, um dos indicadores da negligência das nossas elites políticas e econômicas em relação à educação para com o conjunto da nossa sociedade, especialmente para os segmentos mais pobres, pode ser notada na Tabela 4, abaixo, ao constatarmos que, em 1900, mais de 65% da população brasileira com 15 ou mais estava analfabeta.[123] Mobilizando a análise do INEP (2003:06), local de onde retiramos a Tabela 4 com base nos Censos, vamos perceber que, quanto ao analfabetismo, tendo vista a metodologia do IBGE que[124]: i-) durante o século XX a taxa de analfabetismo da população com 15 ou mais, no país, foi caindo consideravelmente de um índice de 65,3% em 1900 para 9,6% em 2000, porém restava a missão de diminuir o total de analfabetos em termos absolutos (que, em 2010, foi de 13,9 milhões de brasileiros com mais 15 de anos); ii-) um ponto favorável, argumenta o INEP (2003:06), é que o Brasil conseguiu modificar um cenário ruim que vinha desde no início do século XX que correspondia ao contínuo crescimento, em termos absolutos, no número de brasileiros com mais 15 anos analfabetos, situação que passa a ser mudada no começo da década de 1990.

Como era de esperar, ao longo de século XX, o analfabetismo atingiu de modo diversificado e desigual as diferentes regiões, classes sociais, grupos étnicos, faixas etárias e gênero no país.[125] Além do mais, ao final da década de 1980, lembra o Instituto, a área rural atingiu um índice de 37% na taxa de analfabetismo (no caso tal índice foi maior do que o registrado na área urbana). A região Nordeste contabilizou os mesmos 37% na taxa de analfabetismo da sua população de 15 anos ou mais (sendo também a maior entre as regiões político-administrativas do país no período). Melhor dizendo, as maiores taxas de analfabetismo atingiram e vêm atingindo justamente aquelas regiões com menor desenvolvimento econômico do país e grupos sociais e étnicos que foram alijados em seus direitos por parte do Estado

[123] Conforme revela o INEP (2003:06), a partir de análise de consulta à obra "História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)", na sua versão publicada em 2000, de José Ricardo Pires de Almeida, o problema do analfabetismo atingiu até às camadas sociais ricas no período colonial. Pires de Almeida, segundo o INEP (2003:06) relata que, no Império, mesmo analfabetos, integrantes das classes ricas poderiam votar justamente por terem posses materiais e títulos. Outro ponto que o autor destaca que ainda acontece e que contribuía para o analfabetismo diz respeito ao baixo valor da remuneração feita aos professores, situação que impedia a contratação de profissionais mais qualificados.

[124] Em termos metodológicos, o IBGE considera em seus estudos a pessoa alfabetizada "como a pessoa capaz de ler e escrever pelo menos um bilhete simples no idioma que conhecesse", de acordo com as suas "Notas técnicas", de 2019, à página 19. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101656_notas_tecnicas.pdf.

[125] Para maiores detalhes, sobre como o analfabetismo atingiu, nos anos de 1990 e início deste século, as diferentes regiões do país, grupos etários, gêneros etc., sugerimos a leitura do trabalho desenvolvido pelo INEP denominado "Mapa do Analfabetismo no Brasil", de 2003.

brasileiro ao longo da nossa história. O IPEA (2009:19) expõe que, na década de 1970, o governo federal, no período militar-civil, mobilizava o mobral como um dos recursos para diminuir o analfabetismo.

Tabela 04: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900 a 2010

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total (1)	Analfabeta (1)	Taxa de Analfabetismo (%)
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6
2010(2)	190.755	13.933	9,6

Fonte: IBGE, Censos Elaboração: INEP (2003) Nota: (1) Em milhares e (2) 2010 incluído pelo autor

Com respeito ao combate ao analfabetismo, com relação grupos etários, podemos reparar nos períodos dos Governos de FHC e Lula, de acordo com a Tabela 05 que houve diminuição em todas as faixas etárias selecionadas. Contudo, é perceptível que a população com idades mais elevadas manteve (a partir dos 30 anos ou mais) índices maiores do que os registrados para a população mais nova. Não custa frisar que a maioria dos analfabetos brasileiros possui uma história em comum: quando mais novos, precisaram trabalhar seja para ajudar no orçamento doméstico (já que viviam em famílias pobres) ou seja pela concepção que os seus pais tinham de que não era importante estudar já que o trabalho era mais importante para o formação e para questões que diziam mais respeito às necessidades mais imediatas da sobrevivência de toda a família. Complementarmente a este fato, é preciso lembrar que os diferentes Governos nas diferentes instâncias federativas realizaram iniciativas insuficientes (como baixa oferta nas unidades escolares para a Educação de Jovens e Adultos) para sanar a vergonhosa questão atinente ao analfabetismo no país.

Tabela 05: Taxa de analfabetismo da população de 10 anos ou mais de idade por faixa etária – Brasil 1995 a 2011 (Em %)

Ano	**Faixa etária (em anos)**							
--+	**10 a 14**	**15 a 17**	**18 a 24**	**25 a 29**	**30 a 44**	**45 a 59**	**60 ou mais**	**Total no ano**
1995	9.9	6,5	7,4	9,3	11,9	23,2	38,7	14,7
1996	8,3	5,8	6,8	8,1	11,0	21,9	37,4	13,7
1997	8,8	5,4	6,8	8,6	11,1	22,3	37,3	13,9
1998	6,9	4,6	5,8	7,7	10,8	20,2	36,2	12,9
1999	5,5	3,7	5,4	7,2	10,2	19,4	35,8	12,3
2001	4,2	3,0	4,8	6,8	9,5	17,7	34,2	11,4
2002	3,8	2,6	4,2	6,4	9,0	17,1	32,9	10,9
2003	3,5	2,4	3,8	5,9	9,0	15,9	32,8	10,7
2004	3,8	2,1	3,7	5,9	8,8	15,8	32,2	10,6
2005	3,4	1,9	3,3	5,8	8,6	15,2	31,4	10,3
2006	3,1	1,6	2,8	4,8	8,0	14,4	29,7	9,7
2007	3,1	1,7	2,5	4,5	7,5	13,5	28,8	9,3
2008	2,7	1,6	2,3	4,1	7,4	12,7	28,1	9,2
2009	2,5	1,5	2,1	3,6	7,1	12,2	27,8	8,9
2011	1,9	1,2	1,7	2,8	5,9	10,5	24,9	7,9

Fonte: IBGE/PNAD
Elaboração: IPEA/DISOC

* a PNAD não foi realizada nos anos de 2000 e 2010/ ** em 2004 a PNAD passa a contemplar a população rural de Rondônia, Acre, Amazonas, Roraima, Pará e Amapá/ *** a população negra é composta por pretos e pardos

Vejamos mais especificamente o período que compreende o "objetivo macro", com o auxílio da Tabela 06. Em 1996, 15.560.260 brasileiros com mais 15 anos eram analfabetos (representando uma taxa de 14,7%). Já, em 2012, 13.346.860 eram analfabetos (uma redução, que atingiu uma taxa de analfabetismo de 8,7%). Apesar da diminuição, nota-se que se refere a um valor extremamente elevado de brasileiros que estavam na condição de analfabetos. No período, trata-se de uma redução de 2.213.400 brasileiros com 15 ou mais que deixaram ser analfabetos (ou redução de 14,2% entre 1996 a 2012). Há que se ressaltar que, tantos os Governos FHC quantos os de Lula, a despeito das diferentes iniciativas institucionais, não conseguiram erradicar o analfabetismo no país, apenas, no máximo, conseguiram diminuir este grave problema que assola o país.

Tabela 06: População de 15 anos ou mais – Total, Analfabeta e Analfabeta que já frequentou a Escola – 1996 a 2012

Ano	População de 15 ou mais	População analfabeta de 15 anos ou mais	Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais	População de 15 anos		
				Total	Analfabeta	Analfabeta que já frequentou a escola
1996	106.169.456	15.560.260	14,7	3.522.988	198.032	67.344
1999	113.081.110	15.073.055	13,3	3.410.803	120.746	40.839
2001	123.414.573	15.257.816	12,4	3.566.929	91.613	38.740
2003	129.121.466	14.959.092	11,6	3.600.715	74.168	26.971
2005	136.332.118	15.178.411	11,1	3.479.677	66.175	21.865
2007	141.529.652	14.290.146	10,1	3.495.108	58.972	20.787
2008	144.508.286	14.409.358	10,0	3.451.903	63.474	20.868
2009	147.011.814	14.261.176	9,7	3.607.606	60.180	15.933
2011	151.800.458	13.030.351	8,6	3.619.010	48.809	16.042
2012	154.082.528	13.346.860	8,7	3.535.617	32.747	10.414

Fonte: IBGE/PNAD Reponderada; Tabela elaborada por INEP/DEED Retirado: De trabalho apresentado em Audiência Pública da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa do Senado Federal, em 17 de março de 2014, pelo pesquisador Carlos Eduardo Moreno Sampaio
Nota: Exclusive a população rural de RO, AC, AM, RR, PA e AP de 1996 a 2003.

De acordo com informações e análise do IBGE, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais de idade no Brasil, em 2017, foi de 7%, uma redução comparada à taxa de 2016 que foi de 7,2%. E, como aponta o IBGE, ao atingir tais taxas o Brasil não conseguiu alcançar a meta 9 prevista no PNE (2014-2024), o qual estabeleceu que até 2015, o país deveria chegar a taxa de 6,5%. Todavia, ao olharmos considerando por unidade federada, o IBGE narra que, em 2017, 14 Estados tinham conseguido cumprir a meta prevista do PNE. Em 2017, verificou-se que, entre a população de 60 anos ou mais teve uma taxa de analfabetismo de 19,3%, valor três vezes maior que a taxa geral; entre os que declararam pretos e partos a taxa foi mais que o dobro (9,3%), quando comparada à taxa entre os brancos (4%). [126]

Estudo do Todos Pela Educação (2019:81) sobre questões que envolvem a Educação Básica do país identificou, a partir de dados da PNAD, que um houve "decréscimo lento" na taxa de analfabetismo entre os anos de 2012 a 2018 entre a população com 15 de anos: saindo de uma

[126] Parágrafo elaborado com base nesta notícia: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015. Acesso em: 16 out. 2019.

taxa de 8,6% em 2012 atingiu 6,8% em 2018 (em números absolutos, o 2018 fechou com 11,3 milhões de analfabetos). Consultando a pesquisa do Todos pela Educação (2019:82), teremos o diagnóstico de que, no período abrangido entre os anos de 2012 a 2018, o sistema educacional brasileiro manteve a reprodução das diferentes desigualdades. E com respeito ao analfabetismo, mesmo que com a diminuição dos índices, as desigualdades se mantiveram na série histórica entre os anos de 2012 a 2018. Desagregando os dados, o referido estudo aponta que taxa de analfabetismo entre a população rural, em 2018, foi 17,5% ante 5,1% da população urbana. A pesquisa do Todos Pela Educação (2019:81), quanto às questões regionais, desvenda que, em 2012, a diferença entre a taxa do Sudeste e Nordeste teve redução de 12,3 pontos percentuais (em 2012, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais na região Sudeste foi de 4,8% ante 17,1% na região Nordeste), contudo, em 2018, a taxa de analfabetismo reduziu 10,3 pontos percentuais entre as referidas regiões (em 2018, a região Sudeste teve a menor taxa de analfabetismo da população com mais de 15 mais entre as regiões do país de 3,5% e o Nordeste contabilizou a maior taxa com 13,8%; a região Norte teve taxa de analfabetismo de 8%, Sul contabilizou taxa de 3,6% e a região Centro-Oeste teve, em 2018, taxa de analfabetismo de 5,4%).

Em 2012, diz o Todos pela Educação (2019:81), que a diferença entre brancos e pretos era de 7,2 pontos percentuais nas suas taxas de analfabetismo entre a população entre 15 ou mais anos (em 2012, a taxa de analfabetismo dos brasileiros que se declararam como brancos foi de 5,1%, enquanto os que declararam pretos foi de 12,3%), já em 2018 ocorreu uma redução de 5,1 pontos percentuais nas taxas de analfabetismo entre os dois grupos (em 2018, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais que se declarou branca foi de 3,9%, enquanto os que declararam pretos foi de 9%). Em 2017, entre os 25% mais pobres da sociedade brasileira com mais de 15 anos 11% eram analfabetos, já entre os 25% mais ricos, como mostra o Todos Pela Educação (2019:83), a condição era muito mais confortável, uma vez que a quase totalidade dos seus integrantes não era analfabeta: a pesquisa mostra que a taxa de analfabetismo neste segmento populacional era de apenas 1,2% entre sua população de 15 ou mais.[127]

No que se refere ao "analfabetismo funcional"[128], a situação brasileira torna-se mais grave. Em 2001, o Brasil registrou 30 milhões de brasileiros com mais 15 anos que estavam na condição de "analfabetos funcionais". (INEP, 2003:05-06). A Organização Não-Governamental (ONG) Ação Educativa e o Instituto Paulo Montenegro desenvolveram o Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF), que tem por objetivo medir o grau de alfabetismo de população brasileira entre 15 a 64 anos. Para tanto, as entidades vêm realizando estudos de 2001. Entre

[127] A pesquisa do Todos Pela Educação avaliou como os 25% mais pobres, pessoas que tiveram faixas de renda domiciliar *per capita* em 2017 aqueles brasileiros que receberam entre R$ 3 a R$ 489; já os 25% mais ricos aqueles brasileiros com renda domiciliar *per capita* variando entre R$ 1.619 a R$ 500 mil.

[128] Segundo o INEP (2003:06), o "analfabeto funcional" é aquele indivíduo que não concluiu quatro séries.

outros pontos[129], a última pesquisa[130] realizada evidenciou que 38 milhões brasileiros estavam na condição de analfabetismo funcional[131] em 2018, ou mais precisamente, 29% dos brasileiros foram considerados analfabetos funcionais, o que equivaleu três em cada dez jovens e adultos entre 15 a 64 anos. Nas pesquisas, são considerados analfabetos funcionais aqueles brasileiros que tenham problemas para compreender e se manifestar através de palavras e números nas variadas situações cotidianas, como procurar algum produto num comércio, identificar endereços de vias públicas, calcular o preço de mercadorias e serviços, assinar o nome em documentos etc.

A pesquisa aponta que a taxa de analfabetismo funcional estava estagnada nos últimos dez anos. Dos 29% brasileiros considerados analfabetos funcionais que tinham entre 15 a 64 anos, 8% eram considerados "analfabetos absolutos", aqueles que tinham muitos problemas para ler e escrever, e 21% eram considerados com "grau rudimentar", aqueles que não tinham dificuldades em localizar informações em livros, gibis, mapas etc. A pesquisa revela que 13% dos analfabetos funcionais tinham concluído o Ensino Médio e 4%, o Ensino Superior. Houve avanço entre os brasileiros mais jovens, posto que a pesquisa demonstra uma diminuição entre os brasileiros que tinham entre 15 a 24 anos com 12% sendo avaliados como analfabetos funcionais e 16% proficientes (que terminaram os estudos e possuíam fortes condições de expressarem). Os demais brasileiros (71%), entre 15 a 64 anos, pelo INAF, foram considerados como "funcionalmente alfabetizados" (divididos em Elementar, Intermediário e Proficiente)

A alfabetização pode ser a "porta de entrada" para o aumento do repertório cultural (desenvolvimento, por assim dizer, de um *habitus*) dos agentes sociais ao permitir que tenham domínio da escrita, da leitura e de noções mínimas para o cálculos das operações fundamentais, possibilitando-lhes estímulos para dar continuidade aos estudos formais, ter autonomia para a realização nas variadas atividades cotidianas na vida doméstica e profissional (i-) saber o teor de conteúdo de um documento; ii-) assinar determinados documentos; iii-) descobrir e identificar os novos locais na cidade; iv-) saber sobre determinados preços e serviços; v-) ganhar capacidade para operar os diferentes aparelhos de tecnologia digital; vi-) não ser enganado com notícias e fatos mentirosos; vii-) para o exercício das diferentes formas de cidadania, como matricular-se em escolas valendo do seu direito à educação; etc.). A aquisição de conhecimentos mediante à conquistas da alfabetização tende a causar efeitos positivos, no plano subjetivo, como na incidência e melhora na autoestima dos agentes sociais, já que não precisarão sentir a necessidade

[129] Este parágrafo foi elaborado com base em informações contidas em matéria do jornal "Correio do Povo" de agosto de 2018, intitulada "Brasil tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais", que está disponível aqui: https://www.correiodopovo.com.br/notícias/ensino/brasil-tem-cerca-de-38-milhões-de-analfabetos-funcionais-1.268788

[130] Em termos metodológicos, o INAF é calculado após a aplicação de entrevistas domiciliares com uma amostra representativa da sociedade brasileira. Em 2018, a pesquisa contou com o apoio do Ibope Inteligência. O questionário contém perguntas acerca do perfil do entrevistado (com questões acerca da escolaridade, profissão, se tem alguma ocupação etc.), bem como realiza testes de leitura e interpretação de textos que versam sobre elementos de variadas disciplinas (mapas, gráficos, linha do tempo etc.) e sobre o cotidiano diário (placas de sinalização, preços de produtos etc.). Após a análise, as respostas são classificadas em habilidades em cinco diferentes níveis de proficiência. Maiores detalhes da pesquisa podem ser vistos aqui: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf

[131] A pesquisa do INAF considera que os analfabetos funcionais, de acordo com sua escala de proficiência, aqueles brasileiros que possuem dificuldades para realizar a leitura de frases e palavras, que consegue localizar informações simples em trabalhos "simples"(como tabelas, placas, cartazes etc.), que consegue compreender horários, células de dinheiro, etc.

de apoio de terceiros para realizar determinadas atividades cotidianas – como o quer dizer determinado assunto no jornal ou saber o horário do dia. É um "novo mundo" que se abre para o educando. Talvez isso não signifique muita coisa para quem tem toda uma trajetória de vida com boa formação escolar, todavia, para quem ainda não tem, faz muita diferença.

Percebemos, ao longo do século XX e início deste século XXI, que uma houve uma redução do analfabetismo na sociedade brasileira. Em grande medida, esta redução deveu-se ao maior acesso à escola. Outrossim, pelos números que apresentamos temos um enorme e complexo desafio para erradicar o analfabetismo, como prevê o atual PNE (2014-2024), no seu inciso primeiro do artigo segundo até a vigência do Plano. A persistência do analfabetismo, na sociedade brasileira é, talvez, uma das piores adversidades que existe no sistema educacional. Para erradicá-la serão necessários esforços das três esferas instâncias federativas e apoio mútuo de outros agentes sociais que atuam na educação. Além das estratégias elencadas da meta 9 do atual PNE, os esforços podem acontecer com a elaboração e execução de iniciativas que possuam diretrizes de equidade, que respeitem as características peculiaridades dos educandos (origem social, idade, aspirações, local que de residência – rural ou urbana, se já trabalha ou não; etc.), na maior oferta de vagas no EJA, na busca ativa de pessoas mais velhas que sentem vergonha e dificuldades para ir às escolas, na possibilidade de que jovens estudem no ano correspondente à idade, etc.

3.3.1.2 Educação Infantil

A Educação Infantil, como já esclarecemos, atualmente é formada por duas faixas etárias: 0 a 3 anos e 4 e 5 anos. Apenas está última faz está inserida na "educação obrigatória" que deverá ter mais prioridade nas políticas e atenção governamentais, ademais, como vimos, enseja penalidades aos gestores públicos que não ofertam "educação obrigatória", posto que se torna um "direito público subjetivo" aos cidadãos. Não custa lembrar que a Educação Infantil, no Brasil, possui maior atenção das Prefeituras, todavia, a Constituição Federal de 1988 e demais marcos legais incumbem a União, Estados e Distrito Federal de fornecer apoio institucional às municipalidades.

O diagnóstico, presente à Lei 10.172/2001 do PNE (2001-2010), revela que a Educação Infantil (àquela época destinada às crianças de 0 a 6 anos de idade), em 1998, fazia parte da realidade de 5.320 cidades, valor que representava a 96,6% do total. Ao ensejo, aproveitamos para esclarecer que mobilizaremos o mencionado diagnóstico para tratar e examinar a Educação Infantil na década 1990. O diagnóstico relata que a história da educação infantil, no Brasil, possui mais 150 anos[132], porém seu crescimento ocorre mesmo a partir da década de 1970, como resultado das mobilizações realizadas por movimentos sociais liderados por muitas trabalhadoras em bairros de periferias de grandes cidades.

[132] Há diversas obras que relatam os esforços para demonstrar como a crianças foram, ao longo do tempo, se transformando em sujeitos de direitos, como tais impactos foram e vem conformando as legislações. Essa dinâmica no Brasil pode ser vista em Nunes, Corsino e Didonet (2011) no livro "Educação infantil no Brasil: primeira etapa da educação básica", um trabalho realizado em parceria com o MEC, pela representação brasileira da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO) e Fundação Orsa.

As crianças na faixa etária dos 0 aos 3 anos[133], como salientamos acima, por muitas décadas, teve o atendimento tendo como base os princípios da Assistência Social, isto é, com atributos relacionados aos cuidados físicos, de alimentação, de saúde etc. em entidades filantrópicas e Associações comunitárias com aporte de recursos financeiros e outros tipos de apoio do Poder Público, como da então Legião Brasileira de Assistência (LBA)[134]. Ao final da década de 1990, havia, ainda, certa precariedade, diz o diagnóstico, nos dados escolares acerca de crianças atendidas de 0 a 3 anos, situação que foi alterada a partir de 1998, já que se iniciou neste ano a obrigatoriedade das creches se cadastrarem nos órgãos públicos responsáveis. Não havia números precisos acerca do total de creches públicas, creches conveniadas etc. Dados preliminares de 1998 indicavam que 381.804 crianças entre 4 a 9 anos de idade recebiam atendimento em creches. O diagnóstico considerou tais números como "incompletos", de qualquer forma, eram números muito baixos, já que à época existiam, no Brasil, 12 milhões de crianças entre de 0 a 3 anos de idade, evidenciando, de qualquer modo, mesmo considerando a necessidade de tomar cuidado com os dados, baixa cobertura escolar à boa parte da população na faixa etária 0 a 3 anos de idade.

O diagnóstico presente ao PNE (2001-2010) argumenta que, na década de 1990, foram i-) identificadas no Brasil creches com boa qualidade, cujos profissionais tinham elevada formação educacional e bom tempo de experiência; ii-) que as entidades eram providas com qualificadas propostas pedagógicas e dotadas de boa infraestrutura e com materiais pedagógicos para o cuidado e formação das crianças de 0 a 3 anos. Outrossim, relata o documento, a maior parte das creches públicas e conveniadas, no período, não apresentava as condições necessárias para a atenção e educação das crianças de 0 a 3 anos (como baixa formação dos professores, recursos escassos, poucos mobiliários, pouca quantidade de brinquedos e materiais pedagógicos para as crianças etc.) Concernente à Educação Infantil, o diagnóstico recorda que, com a Constituição Federal de 1988, que além das atividades de cuidado, proteção, alimentação etc. as entidades responsáveis pelas crianças devem ser formatadas e desenvolver projetos e práticas pedagógicas, sendo que todas as práticas do Poder Público devem ser complementares às incumbências das famílias.

Sobre a faixa de 4 a 6 anos, na década de 1990, o diagnóstico esclarece que os dados escolares já eram mais qualificados. Em 1997, existiam aproximadamente 9,2 milhões de crianças entre 4 a 6 anos, sendo que deste total, 4,3 milhões estavam matriculadas em pré-escolas, o equivalente a 46,7%; já em 1998, houve uma queda para 4,1 milhões, o equivalente a 44%. Como na década de 1990, a educação fundamental era a única etapa da Educação Básica como

[133] O documento no qual nos baseamos avalia educação infantil de modo distinto no que diz respeito às faixas etárias 0 a 3 anos e de 4 a 6 anos.

[134] De acordo com a página da Universidade Federal de Santa Maria, do seu Departamento de Arquivo Geral, a LBA foi constituída em 1942, pela então primeira-dama, Darcy Vargas, com vistas a apoiar as famílias de soldados que foram participar da 2ª Guerra Mundial. Com sede, na então capital da República, cidade do Rio de Janeiro, após o final 2ª Guerra Mundial, por muitas décadas esteve ligada a pastas ministeriais da área social, realizando atendimento às famílias mais pobres do país. Foi extinta em 1995, por Medida Provisória por Fernando Henrique Cardoso. Para maiores informações, acessar: http://fonte.ufsm.br/index.php/legiao-brasileira-de-assistencia-lba.

“educação obrigatória”, verificou-se que a maior parte do contingente das crianças de 6 anos, naquele instante, já estavam na pré-escola.

De acordo com o documento, verificou-se que, a partir de 1993, as matrículas ficaram estagnadas no patamar de 4,2 milhões, a identificar, pois, que a demanda total não conseguira ser atendida, algo ruim, sobretudo para as famílias pobres com filhos com crianças na faixa etária de 4 a 6 anos, pois, à época cresceu o contingente de famílias que se situavam no nível de pobreza. Ao final da década de 1980, existiam 850 mil crianças de 4 a 6 anos em pré-escolas mantidas pelos Estados, já em 1997 eram 600 mil matriculadas, em 1998 eram 396 mil crianças matriculadas em pré-escolas mantidas por Estados. Em sentido contrário, as pré-escolas mantidas por Prefeituras, no período abrangido citado anteriormente, menciona o diagnóstico, passaram de 1,3 milhão para 2,7 milhões de crianças em pré-escolas, aumentando, no conjunto no período, sua participação de 39,2% para 66,3%. Em outras palavras, percebe-se a menor participação dos Estados e um acentuado aumento nos Municípios no atendimento da pré-escola, o que demonstra maior pressão junto a tais entes federativos, que estão mais próximos a várias demandas da população, bem como demonstra a prioridade prevista na Constituição Federal em relação às municipalidades em ofertar a educação infantil. O diagnóstico informa que, em 1998, existiam 78.106 pré-escolas, sendo que a região Nordeste tinha quase metade com 47,5% e a região Sudeste o equivalente a 25%.

Avaliemos informações sobre os professores da Educação Infantil na década de 1990. Como veremos, segundo o diagnóstico, a maioria dos professores era contratada pelos Municípios, mais precisamente, em 1998, os 219 mil professores da Educação Infantil estavam distribuídos da seguinte forma: 129 mil eram municipais, 17 mil estaduais e 72,8 mil particulares. Basicamente, 13% dos professores tinham somente o Ensino Fundamental (completo ou incompleto), 66% tinham o Ensino Médio e 20% o Ensino Superior. Entre 1987 a 1998 ocorreu um aumento no número de professores com diploma de ensino superior: de 20 mil para 44 mil; com formação de Ensino Médio, houve também um salto de 95 mil para 146 mil. O diagnóstico ensina-nos que, na Educação Infantil, muitas vezes, as crianças precisam de atenção individualizada demandando mais atenção dos adultos do que nas outras etapas da escolarização. A relação de professores por crianças, em 1998, nas escolas infantis de responsabilidade dos Municípios era 21 por 1; nas unidades de responsabilidade dos Governos Estaduais, a relação era de 23 por 4; já a relação, nas escolas privadas era menor de 14 crianças por um professor. Esses valores foram encontrados em todas as regiões e, pelo menos, para as crianças de 4 a 6 anos era relação considerada adequada.

Vejamos as condições de infraestrutura das unidades da educação infantil na década de 1990, a partir do diagnóstico do PNE (2001-2010). Verificaremos que muitos dos estabelecimentos não tinham, à época, condições adequadas para um melhor trabalho pedagógico. Dados de 1998 revelam que 4.153 pré-escolas (que tinham 69.714 crianças matriculadas) não tinham abastecimento de água, sendo que 84% delas estavam localizadas na região Nordeste. Esta

privação ocorria para menos de 0,5 das crianças matriculadas nas regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste. O diagnóstico aponta que 20% das unidades escolares de Ensino Infantil não estavam ligadas à rede elétrica, impedindo, entre outras coisas, que 167 mil crianças pudessem ter acesso a equipamentos pedagógicos modernos, como jogos lúdicos pela Internet. Outra grave situação identificada foi que 58% das crianças matriculadas, em 1998, não tinham sanitários adequados, com 127 mil unidades, metade delas na região Nordeste, não tendo esgotamento sanitário. 70% dos equipamentos escolares infantis não tinham parques de diversão, impossibilitando que 54% das crianças tivessem acesso, argumenta o diagnóstico do PNE (2001-2010), de uma imprescindível ferramenta de desenvolvimento que possibilitassem a elas de exercer o trabalho em grupo e aumentar sua criatividade.

Consultando dados do INEP, verificamos que, em 1991, existiam 2,6 milhões de crianças matriculadas na Educação Infantil (de a 0 a 6 anos); em 2009, percebemos que um houve salto ao acesso de modo que 4,9 milhões de crianças eram atendidas, com a seguinte distribuição: 1,2 milhões em creches e 3,7 milhões em pré-escolas. Segundo o diagnóstico do PNE (2001-2010) ocorreu uma diminuição de 200 mil matrículas na pré-escola no ano de 1998 e decréscimo de 159 mil vagas no ano de 1999. Esta diminuição do número de vagas na pré-escola teria ocorrido em razão da implantação do FUNDEF, que focalizou os investimentos apenas na Educação Fundamental, em poucas palavras, recursos públicos até então dirigidos à Educação Infantil teriam sido aplicados por Prefeituras e Estados na Educação Fundamental, o que ocasionou o fechamento de entidades de Ensino Infantil.

Mobilizando Aguiar (2010:717) sabemos que, já na primeira década dos anos 2000, apesar de alguns avanços concernentes à Educação Infantil, verificou-se no período alguns problemas quanto à efetividade de algumas metas do PNE (2001-2010). Em 2010, o país contabilizou 23,5% da população das crianças de 0 a 3 anos matriculadas em creche, o equivalente, 2,6 milhões. Já em números absolutos, ao consultar dados do INEP, temos conhecimento que o total de alunos, em 2011, na Educação Infantil foi de 6.980.052, distribuídos da seguinte forma: 2.298.707 de crianças matriculadas em creches e 4.681.345 em pré-escolas.

As tabelas abaixo foram retiradas da página do Observatório do Plano Nacional de Educação mantida e atualizada por entidades da sociedade civil, como o Todos Pela Educação, Fundação Itaú etc. Importante instrumento que acompanha e dá publicidade a execução das metas do atual PNE, ele oferece diversas informações sobre o acompanhamento das metas e artigos de especialistas da área educacional. As Tabelas 07 e 08 tratam das matrículas de crianças em estabelecimentos da Educação Infantil (creches e pré-escolas), com dados nacionais e por regiões, entre os anos de 2001 a 2015.

Tabela 07: Total de crianças de 0 a 3 anos na educação infantil – Brasil e Regiões (2001 a 2015) (Em %)

Anos	Localidade					
	Brasil	Norte	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste
2001	13,8	10,4	15	14,5	13,5	8,5
2002	14,9	10,8	16,5	14,7	15,5	10,7
2003	15,5	11,3	16,7	15,7	16,8	10,1
2004	17,3	8,6	20,2	17	20,2	11,6

2005	16,7	8,5	19,5	16,6	18,2	12,4
2006	19,6	11,3	23,6	18,6	20,6	14,5
2007	21,4	10,9	26,7	19,6	24,1	15,9
2008	23	13	27,5	20,7	27,2	18,8
2009	23,2	12,4	27,7	21,5	27,2	18,2
2011	25,4	12,1	30,8	22,9	30,6	18,8
2012	25,7	11,3	29,8	23,7	33	22,6
2013	27,9	12,7	33,1	25	35,2	21,6
2014	29,6	13,3	35,8	26,3	36,4	22,7
2015	30,4	13,8	37,9	25,4	37	23,5

Fonte: IBGE/PNAD Elaboração Todos Pela Educação

Como percebemos, houve um maior percentual de crianças matriculadas em pré-escolas do que em creches. Este aumento de crianças no acesso às pré-escolas aconteceu, basicamente e entre outras causas, pela criação do FUNDEB que expandiu recursos públicos para todas etapas da Educação Básica e devido à circunstância de que a "educação obrigatória" começou aos 4 anos, faixa etária para matrícula na pré-escola. De acordo com o Observatório do PNE e considerando os dados da Tabela 07 (acima), verificamos que, desde 2005 há uma regularidade no incremento de crianças de 0 a 3 anos de idade matriculadas em creches, totalizando, pois, em 2015, o valor de 3,5 milhões, o equivalente a 30,4%. Ao nos debruçarmos sobre o recorte geográfico, nota-se um crescimento tanto na área urbana quanto na área rural: no período de 2009 a 2015, a taxa de atendimento da população urbana cresceu contabilizando 33,3%; já na área rural, o ritmo foi mais lento, subindo de 13,1 em 2009 para 14,8% em 2015.

Apesar de percentuais próximos, verifica-se uma maior taxa de crianças brancas matriculadas em creche em 2015 do que as negras, quando atemo-nos no critério raça/cor, segundo o Observatório do PNE: o percentual de crianças brancas atingiu, em 2015, a marca de 34%; enquanto a de crianças negra foi de 33%. Em 2015, a taxa de crianças pardas foi de 26,4%. Em 2015, as regiões que atingiram as maiores taxas de matrículas de crianças em creches foram as seguintes: Sudeste com 37,9% e Sul com 37%. A região Norte foi a que atingiu o menor percentual com 13,8%. Entre os Estados, os que tiveram os maiores percentuais foram: São Paulo com 43,55%, Santa Catarina com 41,5% e Paraná com 36,3%. Aguiar (2010:717) revela que houve pouca oferta de estabelecimentos que funcionassem em tempo integral (especialmente na área rural) e limitado percentual de atendimento às crianças de 0 a 3 anos cujo índice foi de apenas 17,1% ao final da década passada.

No seu conjunto, o sistema educacional reproduz também as desigualdades econômicas. Dados de 2012 trabalhados pelo TCU (2015:17), a partir de análise do Anuário da Educação 2013, revela que, no âmbito da Educação Infantil, 44% das crianças filhas das famílias do quartil mais rico da população, isto é, situadas entre os 25% mais ricos estavam matriculadas em creches em 2012, ante 16,2% das crianças das famílias mais pobres. É preciso lembrar que, a despeito das melhorias, há um elevado déficit de vagas de creches no Brasil, condição que aumenta e piora, no que se refere à localização do país, à cor/raça situação socioeconômica.

Tabela 08: Total de crianças de 4 e 5 anos na educação infantil – Brasil e Regiões (2001 a 2015) (Em %)

	Localidade

Anos	Brasil	Norte	Sudeste	Nordeste	Sul	Centro-Oeste
2001	66,4	61,6	69,8	71,6	54	53,9
2002	67,6	63,5	70,3	73,1	55,5	56,1
2003	69,7	63,8	73,2	74,3	58,8	58,2
2004	71,8	57,9	77,5	76,8	60,1	61,5
2005	72,5	60,2	76,4	79,2	60,3	63,2
2006	76,7	64,4	82	82	65	66,4
2007	78,9	69,4	83,3	84,5	66,6	67,2
2008	81,1	72,7	84,5	86,8	70,1	71,6
2009	83	75,3	87	88,2	70,4	75,3
2011	85,6	75,9	89,6	90,5	75,6	76,9
2012	85,9	75	88,4	90,7	80,2	79,7
2013	87,9	78,8	90,5	92,6	80,4	82,5
2014	89,1	80,3	91,8	92,4	85,4	83
2015	90,5	80,6	93	94,1	86,8	85

Fonte: IBGE/PNAD Elaboração Todos Pela Educação

Acerca do atendimento às crianças de 4 e 5 anos à pré-escola. Com base em dados do Observatório do PNE e alguns expostos na Tabela 08, acima, notamos que houve um crescimento com certa regularidade nos percentuais, contabilizando em 2015 a taxa de 90,5% de crianças matriculadas. Em se tratando da distribuição dos percentuais por região, verifica-se que, na área rural, houve um crescimento, saindo de 62,5% de crianças matriculadas em pré-escolas para um total de 84,6 em 2015; no que toca à área urbana, houve crescimento, contudo, não no mesmo ritmo percebido na área rural no período em referência, já que o aumento nas matrículas na pré-escola foi 11,4% entre 2006 a 2015.

A propósito do enfoque de classe social, verifica-se também, a reprodução das desigualdades econômicas e sociais. O Observatório do PNE diagnosticou que, em 2015, entre os 25% mais pobres, o percentual de matrículas foi de 88,3% de matrículas na pré-escolas; enquanto, entre as famílias com renda intermediária, os percentuais foram de 91,2% e 93,6% nas taxas de matrículas na pré-escola; no nível mais elevado, com relação à matrícula, entre os 25% mais ricos, verificamos de taxa de 96,3%. Em 2015, 91,6% das crianças brancas estavam matriculadas na pré-escola, enquanto 87,3% das crianças pretas e 89,8% das pardas estavam matriculadas, evidenciando, também, novamente, a desigualdade em face da cor/raça.

Por região político-administrativa, a região Nordeste, em 2015, foi a que teve o maior número de crianças na pré-escola, com percentual de 94,1%, seguida da região Sudeste com 93%. A região Norte, em 2015, com 80,6% das crianças matriculadas em pré-escolas foi que a registrou o menor percentual. Entre os Estados, o Piauí é o que contabilizou o maior percentual de matriculados com 97,1% das crianças de 4 e 5 anos na pré-escola, acompanhado do Rio Grande do Norte com 96,1% e do Ceará com 95,7%.

A respeito das condições de infraestrutura das instalações escolares. Rocha (2013:36) informa-nos que os Governos petistas realizaram com o intento de atender melhorias em estabelecimentos educacionais do Ensino Infantil o Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil (ProInfância). A autora relata, também, que a partir de 2011, o ProInfância passou a fazer parte do Programa de Aceleramento do Crescimento (PAC) 2, que tinha como meta a construção de mais de seis mil

unidades escolas para o Ensino Infantil (creches e pré-escolas para crianças de até 5 anos), no país, até o 2014. Ainda, segundo Rocha (2013:36) para cumprir os objetivos do ProInfância foram destinados recursos públicos para a construção e reforma de unidades escolares, bem como a compra de equipamentos para elas, para tanto, entre os anos de 2007 a 2011, foram celebrados convênios com diversas Prefeituras, objetivando, à época a construção de 2.543 creches e pré-escolares. O Observatório do PNE informa que o ProInfância atendia, nos últimos anos, apenas 30% da demanda estimada.

Apesar da louvável e relevante a iniciativa de ampliar a oferta na Educação Infantil, o TCU (2015:44-49) identificou alguns problemas na iniciativa federal quanto ao apoio aos Municípios em algumas de suas diligências realizadas em unidades escolares contempladas no ProInfância. Em auditoria ocorrida, no ano de 2010, o TCU (2015:45) constatou que 791 convênios firmados tiveram mais do que os 720 dias estimados pelo FNDE para que as obras fossem concluídas. No mesmo ano de 2010, o Tribunal de Contas verificou que não haviam sido adquiridos mobiliários e outros equipamentos para o devido funcionamento em alguns estabelecimentos construídos com o apoio do Programa em face do atraso de repasses do MEC para as Prefeituras contempladas, circunstância que ocorreu em metade dos convênios firmados em obras que alcançaram 80% de execução. Também, em 2010, o TCU (2015:45) identificou que o Sistema de Acompanhamento de Projetos do FNDE estava desatualizado em 286 obras, o equivalente em 277 convênios.

Em 2012, o TCU (2015:45) constatou: i-) inconformidades de alguns projetos arquitetônicos em desacordo com as peculiaridades locais; ii-) espaços de estabelecimentos construídos utilizados de modo inadequado ou sem uso; iii-) pouco apoio do MEC em relação às atividades de cunho pedagógico no que se refere à construção e desenvolvimento de aulas para crianças ao serem constatadas algumas reclamações de professores nas auditorias realizadas (cabe identificar, neste último ponto, portanto e ao que parece, que os entrevistados não tinham, até momento, ciência das "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil", instituídas pela Resolução CNE/CEB número 5, de 17 de dezembro de 2009, como publicamos acima). O TCU (2015:49) informou que havia encaminhado aos órgãos públicos envolvidos recomendações para que as correções fossem feitas em relação às irregularidades encontradas.

Como forma de incrementar às matrículas no Ensino Infantil, ao final da década passada, Rocha (2013-37) relata que o Governo federal garantiu recursos suplementares às famílias beneficiárias do Programa Bolsa Família, com filhos de até 48 meses, em iniciativa do Programa Brasil Carinhoso.

Acerca da formação dos professores da Educação Infantil com Ensino Superior, a Tabela 09 mostra uma boa notícia que pode impactar na qualidade pedagógica dos docentes, já que, entre os anos 2007 a 2014, no Brasil, houve um aumento nos percentuais de professores com Ensino Superior, a despeito da queda entre os anos de 2013 e 2014: em 2007, 48,1% dos professores tinham Ensino Superior e em 2014, este percentual foi para 62,4%. A região com mais professores

com Ensino superior, em 2014, foi a região Centro-Oeste, com 78,4% do seu corpo docente. Já a região Nordeste com 44,1% dos seus professores com Ensino Superior, foi a que registrou a menor taxa quando comparada às outras regiões em 2014. Apesar do aumento do número de professores com Ensino Superior, havia o desafio de aumentar a instrução formal dos docentes da Educação Infantil.

Tabela 09: Professores da Educação com Ensino Superior (2007-2014) (Em %)

Localidade	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Brasil	48,1	46,4	48,1	50	56,9	63,6	60	62,4
Norte	29,3	28,8	31,1	34,1	45,2	56	48,6	52,3
Nordeste	28,5	27,1	28,2	30,3	38,6	47,7	40,9	44,1
Sudeste	59,1	56,8	59	60,2	64,9	69,7	68,4	70,1
Sul	57,1	54,8	55	55,7	64,2	69	63,9	65,4
Centro-Oeste	64,6	60,9	62,9	63,8	68,7	77,4	76,7	78,4

Fonte: IBGE/PNAD Elaboração Todos Pela Educação

Pelas mais variadas justificativas, a Educação Infantil vem sendo demandada com força no Brasil e outros países nos últimos 30 anos junto aos Governos. Uma destas justificativas corresponde à importância da Educação Infantil no desenvolvimento da criança nas diversas dimensões. O desenvolvimento, na fase de infantil, refletirá ao longo da sua trajetória do indivíduo. Trata-se, portanto, de um aspecto concernente ao direito da própria criança. Como ensina-nos o diagnóstico do PNE (2001-2010), a respeito da Educação Infantil, diversas áreas do saber que estudam como se forma e processa o desenvolvimento da criança coincidem em apontar a relevância dos primeiros anos de vida para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem dela, dando suporte para que a Pedagogia elabore reflexões e propostas para o desenvolvimento de práticas que tornem enriquecedora, desafiante, estimuladora o aprendizado desde o nascimento. A contribuição das diferentes das áreas do saber em evidenciar quanto é marcante os primeiros anos de vida para a evolução de uma trajetória mais saudável, bem como para uma formação mais responsável das crianças em fases posteriores da vida, fez que com que muitos Governos institucionalizassem políticas para a Primeira Infância.

No Brasil, a institucionalização destas políticas ocorreu com a Lei 13.257, de 8 de março de 2016, sancionada pela então Presidenta Dilma Rousseff. Já que os primeiros anos de vida marcam profundamente a vida de qualquer ser humano, as primeiras experiências irão constituir as bases para a nossa inteligência, vida emocional e socialização, sendo importante, pois, que tais experiências possam ser positivas para melhorar autoconfiança, solidariedade, atenção, responsabilidade, criatividade etc. sendo essencial, nesse processo, políticas públicas para atender especialmente às famílias que mais estão desamparadas para que seus filhos possam, desde já, desenvolver um capital cultural quer permita superar os limites da vida material mais difícil, condição que pode, como mostra diversas vezes Bourdieu, potencializar o rendimento das crianças ao longo à formação escolar.

Outro argumento para a relevância para Educação Infantil é de caráter social que se expressa em várias frentes. Num país marcado fortemente por diferentes desigualdades em

especial à econômica, o acesso à Educação Infantil gratuita e de tempo integral em locais mais carentes e que muitas às famílias estão desprovidas de recursos financeiros suficiente, pode contribuir para que os pais possam trabalhar fora, sem maiores problemas para obtenção de ganhos para sobrevivência enquanto seus filhos recebem todo tratamento necessário (alimentação, lazer, descanso, etc.) e cuidados pedagógicos. Este ponto é essencial para as mães, já que muitas criam seus filhos sozinhas e precisam sustentar a família e necessitam trabalhar fora, por irresponsabilidade de homens, que ainda persiste, no atendimento às crianças. A oferta de creches pode ajudar às mães a trabalharem fora para obter sua independência financeira ao possibilitar que elas adquiram experiência profissional ou mesmo para que possam contribuir com a renda doméstica em apoio aos companheiros. Podemos entender mais claramente, com as breves ponderações, portanto, os motivos que levam com que a construção de creches com qualidade seja ponto das pautas dos movimentos sociais e demais organizações, que defendem os direitos das mulheres junto às instâncias de Governo e de empregadores privados.

A manutenção do déficit de vagas em creches, em muitas cidades, tem contribuído para que muitas crianças não tenham melhor formação, para que não ocorra a independência financeira e sobrevivência de muitas trabalhadoras, bem como de suas famílias. É uma situação que tem afetado cidades de diferentes tamanhos e portes econômicos, mesmo a cidade mais populosa e rica da Federação. Uma reportagem do jornal Agora/Folha de São Paulo[135], de janeiro de 2019, revela que a cidade de São Paulo concluiu o ano de 2018 com a menor fila de crianças aguardando vagas em creches, com 19.697 crianças nesta situação em dezembro do referido ano, uma redução de 55,3% quando comparado ao contexto de dezembro de 2017, mês no qual havia 44.902 crianças esperando vagas em creches. De acordo com a citada reportagem, havia 333.992 crianças matriculadas em creches, sendo que 37.662 das vagas foram criadas em 2018 e 26.059 em 2017 (do total em 2017, diz a reportagem, 98% foram vagas criadas em creches que são administradas por Associações assistenciais que são conveniadas à Prefeitura e precisam cumprir obrigações do Conselho Municipal de Educação e da própria Prefeitura, situação que requer atenção das entidades que fazem controle social para acompanhar a gestão dos convênio e qualificação das entidades para aproveito e aprendizado das crianças). Mesmo com a breve melhora em relação ao acesso, a falta de creches públicas, na cidade de São Paulo, tem feito com que pais que precisem trabalhar fora devido a este descaso do Poder Público recorram às chamadas “creches informais” ou “mães crecheiras”, um serviço em que mulheres cobram para cuidar de crianças em suas residências, atividade sem regulamentação oficial, como informa matéria da BBC Brasil de junho deste ano, em seu site. [136]

Em alguns Estados, o Ministério Público (MP) e a Defensoria Pública têm conseguido a obtenção do direito de algumas famílias conseguirem vagas em creches, tendo por fundamento

[135] Para maiores informações, acessar: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/fila-para-vaga-em-creche-na-cidade-de-sao-paulo-e-a-menor-da-serie-historica.shtml
[136] Para maiores informações, acessar: https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-47969511

inciso XXV do artigo 7º da Constituição Federal de 1988, diretamente junto às municipalidades por meio de compromissos firmados em Termos de Ajustamento de Conduta ou mediante o Poder Judiciário, por meio ajuizamento de ações. O MP e às Defensorias são provocados diretamente pelas próprias famílias ou por demandas de outros agentes sociais (como movimentos sociais e sindicatos). Para concluir este item, não custa destacar que, no atual PNE (2014-2024), a meta 1 e as suas estratégias é que tratam das questões concernentes à Educação Infantil. A meta 1 tem a previsão de que, até 2016, ocorresse a universalização da pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos; e aumentar o número de matrículas nas creches, de maneira a atender, no mínimo, 50% das crianças de até 3 anos até o final do PNE.

3.3.1.3 Educação Fundamental

O Ensino Fundamental deve ser gratuito e obrigatório. Deve ser mantido e ofertado pelas Prefeituras, assim como acontece o Ensino Infantil. Mesmo aqueles educandos que não puderam cursá-lo na faixa etária própria terão condições de fazê-lo em momento posterior. Lima (2011:270) esclarece que se tratava de algo inovador, que fora conquistado com a Carta de 1988, já que esta garantia inexistia até à promulgação da Carta Constitucional. O autor esclarece, também, que, originalmente, o artigo 60 do ADCT, na Carta de 1988, tinha definido que entre as missões educacionais do país, era universalizar esta etapa da Educação Básica e erradicar o analfabetismo, visto que o referido artigo preconizava que, pelo menos, 50% dos recursos vinculados obrigatoriamente ao financiamento da educação, deveriam ser utilizados para tais finalidades. Vale lembrar, também, que o texto original, previsto na Constituição Federal, sobre as receitas procedentes do salário-educação falava em financiar atividades do Ensino Fundamental de forma exclusiva, como aponta o Lima (2011:270).

Analisemos brevemente o Ensino Fundamental na década de 1990. Com relação aos dados da Tabela 10, em 1991, verificamos que o total de matrículas, no Ensino Fundamental foi de 29,2 milhões. De uma população total de 27, 5 milhões na faixa etária de 7 a 14 anos, 23,7 milhões estavam matriculados no Ensino Fundamental. O restante de matrículas, 4,7 milhões, correspondia a educandos que possuíam uma defasagem em termos de escolarização ao cursar o Ensino Fundamental, já que estavam acima de 14 anos. Podemos constatar, de qualquer modo, que já no início da última década do século XX, o país estava em condições de matricular, na idade correta, toda sua população no Ensino Fundamental, entretanto, mais de 3,7 milhões de jovens, na faixa etária de 7 a 14 anos de idade, estavam fora escola.

Pela Tabela 10, podemos notar também, que entre os anos de 1991 a 1999, no geral, houve um crescimento de 6,8 matrículas no Ensino Fundamental no país. Entretanto, esse aumento, pelo jeito, não pode ser compreendido analisando o tamanho da população de 7 a 14 anos em termos absolutos: no período, percebe-se que ocorreu uma diminuição na população de 7 a 14 anos de 2,4 milhões. Embora esta população, que possuía a idade adequada para cursar o Ensino Fundamental, tenha crescido em número absolutos, em termos de educandos matriculados saindo

de um patamar de 23,7 milhões para 27 milhões (crescimento de 3,2 milhões de alunos), houve uma queda em números relativos, em determinados anos da década de 1990. De qualquer modo, o aumento de jovens na idade recomendada em cursar o Ensino Fundamental, fez com que a taxa de líquida de matrículas, nesta etapa educacional, alcançasse a taxa de 90,6% em 1999, o que praticamente tornou esta etapa educacional universal, cumprindo a meta do PNE (2001-2010). Em grande medida, esta condição deveu-se às políticas de focalização dos governos FHC naquele período.

O grande aumento das matrículas, na década de 1990, parece estar ligado à inserção de jovens com mais de 14 anos nesta etapa educacional. Em números absolutos, entre 1991 a 1999, houve um maior aumento nas matrículas em escolas do ensino fundamental na população que tinha mais de 14 anos, com a incorporação de 3,7 milhões, número maior do que a população que estava na idade adequada que fora matriculada, saindo de um patamar de 4,7 milhões para 8,4 milhões; pode-se verificar esta maior tendência de aumento dos jovens que tinham mais de 14, também, em dados relativos: em 1991, o número de alunos com mais de 14 anos de idade matriculados representava 16% do total e em 1999, passou a 23%. Além disso e não por acaso, em 1999, a taxa matrículas de bruta atinge um valor de 143% no período constante na Tabela 10, ano que houve também o maior número de pessoas com idade acima de 14 anos (8,4 milhões). Esta tendência manteve-se em 2002, o último ano do segundo ano governo do FHC: a Tabela 10 revela a existência de mais de 35 milhões de jovens no Ensino Fundamental, que foi superior à população total da faixa etária de 7 a 14 anos matriculada, que no mencionado ano foi de 27 milhões. 7,5 de jovens que poderiam estar no Ensino Médio estavam, ainda, matriculados no Ensino Fundamental.

Tabela 10: População na faixa etária de 07 a 14 anos, matrículas no Ensino Fundamental por faixa etária e indicadores oficiais de matrículas e de escolarização – 1991/2002

Ano	Pop. de 7 a 14 anos	Total de Matrículas	Matr. de 7 a 14 anos	Matr. mais de 14 anos	TMB* (%)	TF** (%)	TML*** (%)
1991	27.509.324	29.203.724	23.777.418	4.760.693	106,0	...	81,0
1994	28.931.666	31.910.974	25.349.862	5.777.916	110,0	...	...
1996	28.525.815	33.131.270	25.909.860	6.879.034	116,0	91,3	...
1999	25.105.782	36.059.742	27.016.884	8.473.978	143,0	95,7	90,6
2000	27.124.709	35.717.948	26.840.815	8.384.001	131,0	94,5	90,3
2001	26.101.895	35.298.089	26.820.814	7.955.208	135,2	96,5	93,1
2002	26.414.399	35.151.362	27.040.644	7.577.784	134,6	96,9	93,7

Fontes: MEC/INEP/DEED, 2010; IBGE Elaboração e Retirado: Lima, 2011

*Taxa de Matrícula Bruta (TMB): *"indicador que permite comparar o total de matrículas de determinado nível ensino com a população na faixa etária adequada a esse nível de ensino*" (LIMA, 2011:271)

** Taxa de Frequencia à Escola (TF) *"indicador que permite avaliar o acesso da população ao sistema educacional. É o percentual da população de uma faixa etária que frequenta a escola independentemente de nível/modalidade de ensino"* (LIMA, 2011:272)

***Taxa de Matrícula Líquida (TML): *"indicador que identifica o percentual da população em determinada faixa etária matriculada no nível de ensino adequado a essa faixa etária"* (LIMA, 2011:271)

A condição descrita acima de matricular educandos com idade superior à adequada para cursar determinada etapa educacional é chamada distorção idade-série. Para o diagnóstico do PNE (2001-2010), como já esclarecemos contemplado na Lei nº 10.172, o Ensino Fundamental teve um "inchaço" nas matrículas que teria ocorrido em face da distorção idade-série, uma das consequências dos elevados índices de reprovação do período. À época, diz o diagnóstico, os

educandos brasileiros, no Ensino Fundamental, completavam, em média 10,4 anos para concluir a escola com referida etapa educacional, período que tinha formalmente 8 anos. O diagnóstico do PNE (2001-2010) oferece um exemplo no que toca que à distorção idade-série, no Ensino Fundamental, na década de 1990: dos 3,5 milhões de adolescentes com 14 anos em, 1998, apenas 622 mil deles cursavam a 8ª série. Apesar do aumento de crianças entre 7 a 14 anos, no Ensino Fundamental, ao longo da década de 1990, aponta o diagnóstico do PNE (2001-2010), 2,7 milhões de crianças na referida faixa etária, em 1996, estavam fora da escola, sendo que algumas das quais já estiveram matriculadas em estabelecimentos escolares, porém tinham abandonado o estudo, a evidenciar a exclusão escolar de parte da população na faixa etária entre 7 a 14 anos, seja por incompetência estatal ou desatenção, impossibilidade ou, até mesmo, omissão das famílias das crianças.

Em dados levantados pelo Observatório do PNE, a Tabela 11 permite identificar que, de fato, a missão de universalizar o Ensino Fundamental para a faixa etária dos 6 aos 14 anos, que corresponde ao período etário adequado parar cursar esta etapa educacional, está quase conclusa na país apesar de pequenas diferenças regionais, vistas nas taxas existentes. No período 2007 a 2015, houve incremento nas taxas de matrículas das crianças de 6 a 14 anos a partir de 2007, atingindo o patamar de 97,7% delas em 2015. Do ponto de vista do recorte regional, em 2015, o menor índice alcançado foi região Norte com 96,6% e o maior na região Sul com 98,4%.

Tabela 11: Total de crianças de 6 a 14 anos matriculadas no Ensino Fundamental - Brasil e regiões (2007 a 2015) (Em %)

Localidade	2007	2008	2009	2011	2012	2013	2014	2015
Brasil	95,3	96,3	96,8	97	97,1	97,2	97,5	97,7
Norte	93,7	94,9	95,2	95,5	95,7	95,9	96,4	96,6
Nordeste	94,8	96,1	96,3	96,3	96,5	96,3	96,8	96,9
Sudeste	95,7	96,7	97,3	97,7	97,7	98	98,1	98,3
Sul	96,1	97	97,4	97,7	97,8	98,1	98,1	98,4
Centro-Oeste	96,2	96,6	97,3	97,4	97,2	97,1	97,8	98,1

Fonte: IBGE/PNAD
Elaboração Todos Pela Educação

Conforme mostra-nos Rocha (2013:36), ao consultar dados do Fórum Nacional de Educação, em números absolutos, o Brasil tinha, em 2010, 30,3 milhões de jovens entre 6 a 14 anos matriculados no Ensino fundamental. Já segundo o Observatório do PNE, em 2015, 26,2 milhões de jovens na mencionada faixa etária estavam matriculados no Ensino Fundamental, todavia, 430 mil não estavam frequentando a escola.

Sobre o recorte de classes sociais, o Observatório do PNE mostra que os filhos de famílias mais com maior renda levavam uma pequena vantagem com relação aos filhos das famílias mais pobres tendo em vista a cobertura total de matrículas no Ensino Fundamental. O Observatório elucida que os 25% dos extratos mais ricos, no Brasil, em 2015, teve taxa de 99% de atendimento de matrículas entre as crianças de 6 a 14 anos, já a taxa nas famílias 25% mais pobres, a taxa foi de 97%.

Em 2015, diz o Observatório, a taxa de cobertura na área urbana do Brasil foi de 97,7% entre as crianças de 6 a 14 anos, enquanto na área rural foi de 97,5%. Na mesma faixa etária, em 2015, 98,3% de crianças no Ensino Fundamental eram brancas, enquanto 97,5% eram pretas e 97,2% eram pardas. Os Estados com maior cobertura no Ensino Fundamental, em 2015, foram Santa Catarina com 98,8%, São Paulo com 98,5% e Distrito Federal com 98,5%.

Apesar da quase universalidade do Ensino Fundamental, tanto na primeira dos anos 2000 como em parte da segunda metade, persistiu um problema que atravessou a década de 1990: a existência da distorção idade-série. Rocha (2013:37) revela que, no levantamento do Fórum Nacional de Educação, em 2011, 54% da população de 15 anos e 80,9% da população de 19 anos não tinham concluído o Ensino Fundamental na idade adequada. A autora revela que a taxa média de distorção idade-série, em 2010, no Ensino Fundamental foi de 23,6%, com 6,9 milhões de jovens, do universo total de 30,3 milhões, estavam com idade avançada em algum ano do Ensino Fundamental. Cabe apontar que, em 2010, segundo a autora citada anteriormente, que as maiores taxas médias de distorção idade-série, em vista do recorte do geográfico, encontrava-se nas regiões Norte (com 34,8%) e Nordeste (32,7%), mantendo as desigualdades regionais no quesito distorção idade-série, assim como já acontecia na década de 1990. Rocha (2013:37) enfatiza que, no Governo Lula, como forma de minimizar este problema foi desenvolvido o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, procurando garantir que os entes federados viabilizassem, como apoio da União, que as crianças com até 8 anos, matriculadas no 3º ano do Ensino Fundamental estivessem devidamente alfabetizadas. Outra iniciativa, revela a autora, inscrita no PDE, foi o "Mais Educação que procurou ampliar a jornada escolar, com educação integral, em locais nos quais o IDEB estivesse baixo.

Cálculos do Observatório do PNE informam que houve uma queda na taxa de distorção idade-série, nos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano): ela saiu de 23% em 2006 e passou para 12% 2017 tanto na rede pública quanto na privada, porém, ao haver a desagregação de dados, a primeira ficou com uma taxa de 13,7% em 2017 e a segunda registrou apenas 4,1%. Segundo dados da Prova Brasil, no que diz respeito ao nível de proficiência, a partir de análise do TCU (2015:17), tendo em vista informações do Anuário Brasileiro da Educação (2013), os alunos do Ensino Fundamental do Sudeste tiveram, em 2012, os maiores percentuais na mencionada avaliação, chegando ao dobro, quando comparados aos índices alcançados por alunos da mesma etapa educacional da região Nordeste, indicando que os alunos desta etapa educacional estavam tendo na região Sudeste um aprendizado mais adequado do que os educandos do Nordeste.

O atual PNE (2014-2024), em sua meta 2, prevê a universalização do Ensino Fundamental de 9 anos para crianças de 6 a 14 anos, de maneira a prover que 95% de jovens devam concluir que a citada etapa educacional até o último ano da vigência do PNE. As estratégias, em relação ao Ensino Fundamental, estão relacionadas à meta 2.

3.3.1.4 Ensino Médio

Última etapa da Educação Básica, no Brasil, o Ensino Médio brasileiro é prioritariamente de responsabilidade dos Estados e do Distrito Federal, mormente à sua oferta e organização. Mantém fortes ligações com o Ensino Fundamental e com Ensino Superior. Legalmente, entre outros pontos, deve preparar os jovens para o exercício da cidadania, para o mercado de trabalho e para tenham vida autônoma. Para angariar apoio das diversas juventudes, clientela alvo desta etapa formativa, o seu currículo e atividades de apoio didático-pedagógicas devem procurar ter alguma flexibilidade já que o Ensino Médio precisa incorporar nossas diversidades (culturais, regionais, econômicas etc.), as questões envolvendo as rápidas transformações científicas e tecnologias, novas formas de socialização com a advento de mídias sociais, expectativas dos educandos, entre outros pontos.

De algum modo, o desenvolvimento econômico e científico de um país, passa necessariamente por uma escola média com qualidade. É comum perceber, entre os estudiosos da educacional brasileira, a constatação de que o Ensino médio é uma das etapas com mais desafios, quando comparada às outras. Com a promulgação da EC nº 59/2009, o Ensino Médio passou a fazer parte da "educação obrigatória", que, atualmente, é dos 4 aos 17 anos. Tradicionalmente, o Ensino Médio brasileiro é atravessado por disputas entre uma identidade propedêutica, acadêmica e profissionalizante ou integrada. A primeira concepção é que a que tem prevalecido historicamente ante às demais, incluído, praticamente os últimos mais de 20 anos que estamos analisando nesta pesquisa. Nos Governos Lula, houve, como vimos, a edição da Decreto nº 5.154/2004, que alterou termos do Decreto nº 2.208/1997, procurando integrar a formação técnica ao Ensino Médio, bem como autorizar que a União retomasse iniciativas (como financiar novos estabelecimentos), isto é, superar as limitações impostas ao Ensino Médio Técnico pelas concepções do Decreto nº 2.208/1997 dos governos FHC. No início desta década, e em função das alterações feitas, Aguiar (2010:721) verifica que estava havendo um aumento no número de alunos, no Ensino Médio Técnico, com 780.162 mil estudantes matriculados neste formato, entretanto, a função propedêutica do Ensino Médio é a que se destacou e a que tem destacado no país em termos de formação dos jovens brasileiros.

Façamos breves considerações sobre o Ensino Médio nos anos de 1990. Como podemos ver na Tabela 12, perceberemos uma boa notícia, pois verifica-se um crescimento de matrículas no Ensino Médio brasileiro que tinha 3,7 milhões em 1991 para um total de 7,7 milhões em 1999 (aumento de 3,9 milhões), aumento que pode ser explicado pela maior capacidade de oferta do Poder Público e maior incorporação e formados no Ensino Fundamental. Percebe-se nitidamente que boa parte da população total na faixa etária de 15 a 17 anos, faixa adequada para cursar os três anos da escola média regular, não esteve matriculada nos anos de 1990, inclusive houve um aumento total nesta faixa entre 1991 a 1999 (um aumento de 1,1 milhão de jovens).

Apesar de, em termos absolutos, relativos e taxa de líquida de matrícula, haver um crescimento de jovens matriculados na faixa etária adequada para o cursar o Ensino Médio, boa

parte da população desta faixa etária não cursou, nos anos de 1990, esta etapa educacional. Verifica-se, na década de 1990, uma maior incorporação de jovens acima dos 17 anos, desde o maior número de matrículas entre 1991 (2 milhões ante 1,6 dos que estão estavam na faixa etária correta, com diferença de 1,7 milhão) a 1999 (4,2 milhões ante 3,3 milhões, com diferença de 2,2 milhões) em números absolutos quanto em números relativos no período (em 1991, 53,5% ante 43,1%; em 1999, 55,2% ante 43,6%) quando comparamos ao universo que estava na idade certa. Terminamos, pois, a década de 1990, com 32,6% (TM) de jovens com 15 a 17 anos matriculados no Ensino Médio, um terço equivalente do total estava cursando em idade adequada a escola média no Brasil.

Prevaleceu, à época, uma forte taxa de distorção idade-série, que se manifestou de forma desigual, dependo da região, classe social e raça/cor. De fato, consoante a análise do diagnóstico do PNE (2001-2010), repara-se que, em 1998, a taxa de distorção idade-série, no Ensino Médio, no Brasil foi de 53,9% ante 55,2¨% em 1996. Por localização geográfica, as regiões Norte (com 73,2%) e Norte (com 69,5%) contabilizaram, em 1998, as maiores taxas de distorção idade-série; a menor taxa foi registrada na região Sul (com 39,1%).

Tabela 12: Distribuição de matrículas no Ensino Médio por faixa etária e indicadores de matrícula e escolarização para a idade própria do Ensino Médio – 1991/1999

Ano	Pop. de 15 a 17 anos	Total de matrículas	Matr. de 15 a 17 anos	Matr. mais de 17 anos	Matr.de15 a 17 anos (%)	Matr. de mais de 17 anos	TML (%)	TMB (%)	TF (%)
1991	9.275.706	3.772.698	1.626.570	2.017.289	43,1	53,5	14,3	33,3	58,1
1994	...	4.932.552	2.157.663	2.608.007	43,7	52,9	22,7	51,6	...
1995	10.163.417	5.374.831	2.388.403	2.804.251	44,5	52,1	23,5	53,5	66,6
1996	10.349.696	5.739.077	2.525.326	3.114.335	44,0	54,2	24,4	55,3	69,5
1998	10.130.470	6.968.531	3.120.185	3.751.872	44,7	53,8	30,8	68,1	76,5
1999	10.395.438	7.769.199	3.388.913	4.290.083	43,6	55,2	32,6	74,8	78,5

Fontes: MEC/INEP/DEED, no caso das matrículas e taxas de escolarização, e IBGE, para os dados populacionais. Elaboração e Retirado: Lima, 2011

Basicamente, o perfil do aluno do Ensino Médio brasileiro, nos anos de 1990, foi de jovens no final da adolescência e de jovens adultos, vários dos quais que já estavam no mercado de trabalho. De fato, como mostra o diagnóstico do PNE (2001-2010), em 1998, do total de 6,9 milhões de estudantes matriculados, 54,8% (equivalente a 3,8 milhões) frequentavam escolas nos períodos noturnos, o que nos leva a supor que, entre suas atividades, estavam as de caráter profissional. Este perfil de jovens com mais idade, no período, deve-se, entre outras coisas, à distorção idade-série que existiu no Ensino Fundamental e de adultos que concluíram a citada etapa educacional e, depois de muitos anos, retomaram os estudos na educação média. Entre as explicações plausíveis para que, na década de 1990, não tivesse maior incorporação de jovens, pode-se salientar: i-) a baixa capacidade instalada de algumas redes estaduais para absorver um maior número de educandos; ii-) pela responsabilidade de muitos adolescentes serem obrigados a trabalhar, desde cedo, para ajudar no rendimento doméstico, não tendo condições de estudar durante o dia; iii-) altas taxas de abandono e reprovação na década de 1990, a despeito da

diminuição que aconteceu em alguns anos (por exemplo saiu de 31,7% em 1997 para 21,2% em 1999); iv-) as baixas taxas de conclusão no Ensino Fundamental; entre outros.

Como observa o diagnóstico do PNE (2001-2010), outro traço que marcou o Ensino Médio, nos anos de 1990, foi o baixo índice de conclusão: na década de 1980, dos que iniciavam o Ensino Médio, 50,8% o concluíam; na primeira década de 1990, 43,8% finalizam esta última etapa da Educação Básica. Aguiar (2010:719), investigando dados do INEP, evidencia que, nos primeiros anos da década dos anos 2000, aconteceu uma pequena desaceleração nas matrículas no Ensino Médio: depois de incrementos nas taxas de matrículas entre os anos de 1996 a 2001, entre os anos de 2001 a 2006 as matrículas tiveram um aumento de apenas 0,5%. Na primeira década dos anos 2000, existiam muitos jovens matriculados no Ensino Médio, no período noturno de diversas escolas do Brasil.

Para se ter ideia, como mostra o Censo Escolar de 2007, em 2006, 41% das matrículas do Ensino Médio eram no período horário noturno (AGUIAR, 2010:721). Vários poderiam ser motivos para tal cenário, seja o fato de que muitos faziam cursos profissionalizantes, cursos preparatórios para o vestibular etc. Mas, o motivo mais plausível é a suposição de que muitos estudantes matriculados já estavam conciliando sua escolarização com práticas profissionais, seja para melhorar a renda doméstica ou para ganhar maior independência financeira, algo que podia trazer consequências para sua melhor escolarização como repetência ou não compreensão de determinado conteúdo em face do cansaço pelo trabalho realizado ao longo do dia, situação que poderia prejudicá-los a médio prazo, na concorrência por melhores posições, no espaço social, com aqueles que jovens mais preparados e apenas estudavam.

Como notaremos, um dos desafios às políticas públicas de educação, no Ensino Médio brasileiro, é aumentar o número de jovens na faixa etária adequada, a despeito do crescimento duradouro entre os anos de 2001 a 2015, como apontam as taxas líquidas de matrículas constantes na Tabela 13. O Brasil saiu de uma taxa líquida 41,2% de jovens com 15 a 17 anos no Ensino Médio em 2001 para uma taxa de 62,7% em 2015. Podemos perceber, igualmente, o crescimento de matrículas, no Ensino Médio, na idade certa aconteceu de forma desigual entre as regiões do país. Em 2015, a maior taxa de matrícula da população entre 15 a 17 anos foi na região Sudeste (com 71,5%), seguida do Centro-Oeste (com 65%). A região Nordeste (com 53,4%), em 2015, foi a que contabilizou a menor taxa de matrículas com jovens na idade certa no Ensino Médio.

Tabela 13: Total de jovens de 15 a 17 no Ensino Médio (Taxas Líquidas de matrícula) – Brasil e regiões (2001 a 2015) (Em %)

Anos	Localidade					
	Brasil	Norte	Nordeste	Sudeste	Sul	Centro-Oeste
2001	41,2	31,4	24,2	53,3	51,1	41,3
2002	43,4	34	25,9	56,4	53,4	44,1
2003	47,4	37,8	29,5	61,1	55,8	47,7
2004	48,4	31,6	31,8	62,8	58,3	50,1
2005	49,5	34,2	34	62,9	57,5	49,7
2006	51	38	37	63,2	57,1	52,4
2007	52,3	40,8	38,9	64,3	57,6	54
2008	54,4	42,9	40,6	66,1	59,6	56,7
2009	54,4	43	43,3	65	60,3	59,6
2011	56,5	46,5	47,8	64,6	59,3	62,3

2012	58,2	47,9	49,2	67,2	59,3	63,7
2013	59,9	49,6	51,5	68,1	62,7	62,3
2014	61,4	51,2	53	69,4	63,9	63,6
2015	62,7	53,9	53,4	71,5	64,7	65

Fonte: IBGE/PNAD
Elaboração Todos Pela Educação

O Observatório PNE narra que, em dados absolutos, em 2015, 6 milhões de jovens estavam matriculados na faixa etária correta no Ensino Médio, que 1,5 milhões de jovens entre 15 a 17 anos não tinham concluído ou não estavam frequentando a última etapa da Educação Básica. Considerando por localização, mostra Observatório do PNE, em 2015, a taxa líquida de estudantes no Ensino Médio, na faixa etária de 15 a 17 anos, na área urbana, foi de 65,9%, índice que vem crescendo, nesta área, desde 2005; já a área rural teve, em 2015, a taxa foi bem menor de 48,4%, valor menor que o contabilizado em 2014. Revela ainda o Observatório que os jovens brancos de 15 a 17 anos, no Ensino Médio, em 2015, apresentaram uma taxa maior do que os pretos e partos. Em 2015, os jovens brancos tiveram uma taxa de matrícula de 71%, os pretos 56,8% e os pardos 57,8%.

Quando olhamos o acesso no Ensino Médio, no Brasil, tendo por conta o recorte a classe social, notamos que as classes sociais mais privilegiadas economicamente acabam se beneficiando. E esta é uma das respostas para o maior ingresso de estudantes filhos de famílias mais ricas no Ensino Superior e em outros pontos mais altos do espaço social, na perspectiva adotada por Pierre Bourdieu: a partir de dados educacionais de 2012, a partir de consulta ao Anuário Brasileiro de Educação de 2013, o TCU (2015:17) constatou que 75% dos jovens de 15 a 17 anos do quartil mais rico da população estavam matriculado em estabelecimentos de ensino cursando o Ensino Médio, ante 44,2% do quartil mais pobre da população que estava na mencionada faixa etária.

À época, os Estados que contavam com maiores proporções de jovens de dezenove anos que haviam concluído o Ensino Médio foram: São Paulo (68,7%), Distrito Federal (67,5%) e Santa Catarina (62,3%). Já os que apresentavam os piores foram: Pará e Piauí (35,3%), Alagoas (35,8%) e Maranhão (38,2%). Tais indicadores evidenciam a persistência, ainda que menores, da distorção idade-série. De fato, essas desigualdades mostram, igualmente, a falta de acesso ao Ensino Superior entre os mais pobres revela o TCU (2015:17): no ano de 2012, existiam nove vezes mais jovens de 18 a 24 anos do primeiro quartil de renda matriculados em Faculdades, Institutos e Universidades na comparação com 25% mais pobres.

Entre os anos de 2001 a 2015, houve aumento de matriculados na escola entre a população com 15 a 17 anos em diversas etapas da Educação Básica, como podemos verificar na chamada taxa de frequência às escolas. Dados do Observatório do PNE, registram 77,7% dos jovens de 15 a 17 estavam matriculados na escola em 2001, taxa que alcançou 84,3% em 2015. Em números absolutos, 8,2 milhões encontravam-se matriculados em escolas do Brasil, em 2015, outrossim, havia o desafio de ampliar o número de jovens, na faixa de 15 a 17 anos em escolas, de modo a efetivar a educação obrigatória.

Rocha (2013:38-39) cita que os Governos petistas mediante o "Programa Ensino Médio Inovador", em 2012, procuraram aumentar a universalização desta etapa educacional e atualizar os currículos escolares apoiando financeira e pedagogicamente os Estados e Distrito Federal. A autora diz que, em 2012, o MEC ampliou o número de escolas atendidas pelo mencionado programa federal para duas mil escolas, no total de 1,27 milhões de matrículas, bem como que o projeto era ampliar o atendimento para cinco mil escolas em 2013, dez mil em 2014 e 15 mil 2015. Todavia, apesar da importância "Programa Ensino Médio Inovador", na tentativa melhoria do ensino, os resultados esperados não foram tão satisfatórios, como vimos, em especial no alto de número de jovens de 15 a 17 anos que estavam fora do Ensino Médio, em anos recentes desta segunda década dos anos 2000.

No atual PNE (2014-2024), o Ensino Médio é tratado na meta 3 e nas respectivas estratégias. A citada meta define que, até 2024, o Brasil deve alcançar a taxa líquida de 85% de jovens de Ensino Médio, bem como universalizar até 2016 o atendimento escolar aos jovens de 15 a 17 anos em algum ano ou etapa na Educação Básica.

Em reportagem publicada no dia 21 de junho de 2017, escrita e disponibilizada no site da revista Carta Capital a jornalista, Ana Luiza Basílio, analisa alguns pontos da pesquisa "Privatização e Mercantilização da Educação Básica no Brasil" realizada pela CNTE. Fonte para este nosso trabalho, como destacamos acima, a pesquisa da CNTE feita em conjunto com a Universidade de Brasília sistematizou e analisou dados de matrículas, financiamento público, entre outros do período que abrange aos anos de 2009 a 2013. Entre outros pontos, como cita Ana Luiza Basílio, a pesquisa revela que no período mencionado houve queda nas matrículas na Educação Básica de 52,5 para 50 milhões, uma redução de 4,8% nas matrículas. No período, continua a jornalista, a rede estadual foi a que contabilizou maior queda com 2,8 milhões de matrículas (-1,6%) e a municipal com queda 1,1 milhão (-4,5%). Em contraste, a rede privada teve crescimento de 1,3 milhão (+17,8%). Verificou-se, também, uma queda no número de estabelecimentos públicos de educação no período: entre 2009 a 2013, a rede estadual teve queda de 1.546 escolas (-4,7%), a rede municipal teve redução 8.565 (-6,6%). Houve a construção de novos estabelecimentos federais, totalizando 212. A rede privada de educação, segundo a CNTE, teve 3.137 novos estabelecimentos (+8,8%). Esse movimento de diminuição das matrículas nas redes públicas e fechamento de escolas também nas redes públicas e crescimento da rede privada foi avaliado pela CNTE como "mercantilização e privatização da Educação Básica" no Brasil, serviço que deveria ser concebido como direito para todos e não ser tratado como lógica da mercadoria seguindo as regras da esfera capitalista.

3.4 Financiamento e investimentos

Discorramos, rapidamente, sobre o financiamento educacional, já que é uma variável central para a execução de programas e políticas públicas. Da perspectiva do Poder Público visando ter receitas públicas em volume suficiente, oriunda de imposto e contribuições, para

ofertar políticas que erradiquem ou minimizem agruras sociais, bem como que promova o bem comum de uma forma geral, é necessário que se criem as condições específicas que promovam um crescimento econômico mediante planejamento público adequado, com alguma indução e regulação estatais (já que, como sabemos, algumas experiências históricas demonstram que a cargo apenas "das forças de mercado" há fortes chances para a produção de crises econômicas, como as de 1929 e 2008), incentivo consistente à demanda, fomento a obras de construção civil, etc. Ademais, o volume de recursos públicos para a adoção de políticas púbicas requer dos Governos disposição política para enfrentar os privilégios de elites burocráticas e econômicas, combate aos casos de corrupção entre agentes públicos e privados com mecanismos institucionais de transparência, investigação e possibilidade de controle social pela sociedade e agentes sociais legitimados de campos sociais etc. Como vimos, não basta ao governante eleito democraticamente, apenas focar no crescimento econômico (que não deve ser um fim em si mesmo, já que é necessário tomar medidas que não impactem negativamente no meio ambiente ou que tenha exploração sem planejamento de recursos naturais finitos, pensando no bem-estar das gerações futuras), é preciso vontade política.

O crescimento econômico deve propiciar, igualmente, condições de mitigação das diferentes contradições inerentes ao sistema capitalista. Historicamente, as nossas persistentes desigualdades educacionais podem ser explicadas, em certo grau, justamente, pela disponibilidade de recursos e investimentos públicos insuficientes, bem como também, devido ao fato de que o volume de recursos públicos aplicados por diferentes Governos (principalmente os centrais) em educação foram utilizados para favorecer apenas a formação de integrantes das classes sociais mais abastadas, dando-lhes condições para acesso e manutenção dos seus diferentes privilégios. Expostas tais condições, vejamos como se dá o financiamento público da educação nacional, de forma geral.

A vinculação constitucional obrigando entes federativos a destinarem, anualmente, percentuais mínimos, nos orçamentos públicos, a partir das receitas oriundas de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino[137], não é uma circunstância que se tem início com a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 212. De acordo com Pinto (2010:1), a aplicação de percentuais mínimos, em atividades educacionais, no Brasil, ocorre já e pela primeira vez na Constituição Federal de 1934. A vinculação obrigatória de destinar parte das receitas dos impostos em educação tem tido uma trajetória irregular no Brasil, posto que tem sido adotada em períodos democráticos e retirada do texto constitucional em momentos de regimes ditatoriais, situação que pode transmitir à inferência de que, em momentos autoritários vividos no país, haveria uma menor tolerância para uma busca de uma educação de qualidade que permitiria aos cidadãos usufruir

[137] As despesas que tipificam legalmente as atividades de "manutenção e desenvolvimento do ensino" estão previstas no artigo 70 da LDB. Entre outras, estão: o pagamento da remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação; aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino etc.

melhores condições intelectuais para questionar a legitimidade do regime ou melhorar sua condição material.

Davies (2012:32) esclarece-nos que a Constituição Federal de 1934 preconizou que o Governo federal e os Municípios deveriam aplicar, obrigatoriamente, pelo menos, 10% das receitas de impostos em educação; enquanto os Estados e o Distrito Federal deveriam destinar um percentual um pouco maior, de 20%. O referido autor argumenta que, com o advento do "Estado Novo", o Governo de Getúlio Vargas, a partir de 1937, retira a obrigatoriedade da vinculação constitucional no Brasil. Em continuidade, Davies (2012:32) relata que o tema é retomado ao ser incluído na Constituição Federal de 1946, com o retorno da democracia política no país, mantendo os mesmos percentuais da Constituição de 1934 ao Governo federal e aos Estados, todavia, determinando que os Municípios aplicassem na ocasião, pelo menos, 20% das receitas dos seus impostos. Ainda sob o regime democrático, em face da LDB, de 1961, ainda sob orientação do texto de Davies (2012:32), houve o aumento do percentual vinculado ao Governo federal, passando de 10% para 12%.

Mantendo-nos ainda com a contribuição do referido pesquisador, sabemos que, com o golpe militar-civil de 1964, a vinculação das receitas dos impostos à educação é, novamente, suprimida do texto da Constituição de 1967 em relação ao Governo federal, Estados e Distrito Federal. Na vigência do golpe civil-militar, quanto ao financiamento educacional, vale salientar dois pontos que merecem atenção: i-) a EC nº 1, de 1969, previu que a obrigatoriedade dos Municípios aplicarem 20% das suas receitas para o financiamento do ensino primário, isentando as outras instâncias federativas; ii-) como mostram dados pesquisados e citados por autores, no estudo de Davies (2012:32), a ausência de vinculação da receita de impostos para aplicação na manutenção e desenvolvimento do ensino, por parte da União, Estados e do Distrito Federal contribuiu para a forte queda do investimento público na educação de modo a manter sua condição precária: por exemplo, uma das informações levantadas por Veloso (1988:360), mencionado por Davies (2012:32), esclarece que, em meados da década de 1960, a União, destinava entre 8,5 % a 10% dos seus gastos totais em matéria educacional, contudo, na década posterior, passou a aplicar percentuais menores variando entre 4,4% a 5,4% do total de seus gastos, mesmo num período que ficara conhecido por "milagre econômico" com indicadores que ficaram conhecidos pelas fortes taxas de crescimento da economia nacional.

Na década de 1980, como já expusemos, em face da forte luta política no período com protagonismo de sindicatos, movimentos sociais e Partidos do centro e da esquerda pleiteando o retorno à democracia política e por mais direitos, obtivemos como principal resultado a Carta de 1988. Especificamente, em torno da temática educacional, vale saudar o trabalho do FNDEP que conseguiu manter, no texto constitucional, entre outros direitos, a vinculação de percentuais de receitas de impostos para aplicação pelos três entes federados tendo como referência anterior à promulgação da Carta Magna de 1988, a Emenda Constitucional nº 24, de autoria do Senador

João Calmon, que conseguiu instituir, em 1983, à então vigente Carta de 1967, que a União aplicasse 13% das suas receitas e que os Estados, Distrito Federal e Municípios aplicassem 25%.

Atinente às disposições constitucionais, ainda em vigor, o artigo 212 define que União deverá aplicar, pelo menos, 18% das receitas procedentes de impostos anualmente na manutenção e desenvolvimento do ensino; já o mesmo artigo determina que os Estados, Distrito Federal e Municípios deverão, anualmente, aplicar 25% das receitas procedentes de impostos.[138] Na LDB, o financiamento da educação é tratado no Título VII que compreende os artigos 68 a 77. Ao final de 1980, em obediência aos dispositivos da Constituição Federal de 1988 e devido aos debates que já vinham dos processos realizados nas Casas Legislativas de Estados e Municípios, desde 1986, tivemos como saldo político das mobilizações de alguns agentes sociais do campo da educação (como Sindicato de Professores da rede pública) em união com Partidos de esquerda e do centro, a incorporação em algumas Constituições Estaduais e Leis Orgânicas de Municípios percentuais maiores do que os previstos na Constituição Federal de 1988 em matéria de vinculação da receitas para a educação pública. Um dos exemplos é a Constituição Estadual de São Paulo que aumentou para 35% a vinculação das receitas para o financiamento público educacional, que está em vigor ainda hoje.

Ocorre, todavia, como observa Davies (2012:33) que alguns Municípios e Estados, ao longo dos anos de 1990 e anos 2000, conseguiram alterar esses maiores percentuais por intermédio decisões judiciais ou alterações legislativas, reduzindo-os apenas ao previsto na Constituição Federal. Sabendo da relevância acerca da vinculação de receitas de impostos para educação, uma breve consideração deve ser feita: é preciso muita atenção, articulação e organização daqueles que defendem uma educação de qualidade, já que integrantes da área econômica do atual Governo federal já fizeram algumas declarações públicas de que o governo quer encerrar com a vinculação orçamentária para que os governantes tenham "mais liberdade" para gerir os recursos do orçamento. Atualmente, as fontes de financiamento da educação são procedentes de impostos (de modalidades diversas que financiam e são de responsabilidades e gestão dos três entes, como incidência nos lucros, sobre a produção industrial, na circulação de mercadorias, sobre o patrimônio privado, etc.)[139] e das cotas do salário-educação.[140]

---

[138] A saúde é outra área que a Constituição define que os entes federativos invistam obrigatoriamente percentuais das receitas procedentes de impostos, como reza o parágrafo 2º do artigo 198. Por exemplo, o Governo federal, de acordo com o item I parágrafo 2º do artigo 198 deverá aplicar, de forma anual, em atividades de saúde pública, pelo menos, 15% da sua receita corrente líquida. Os itens II e III do parágrafo 2º do artigo 198 estipulam, respectivamente, as regras que Estados, Distrito Federal e Municípios devem seguir no sentido de destinar recursos públicos mínimos para o financiamento de projetos e programas do Sistema Único de Saúde (SUS).

[139] Sugerimos ver a diversidade de impostos e contribuições que tratam do financiamento público da educação no quadro em que houve a comparação do FUNDEF e FUNDEB, elaborado pelo MEC, que incluímos nesta pesquisa.

[140] O parágrafo 5º do artigo 212 da Constituição Federal esclarece que o salário-educação é uma contribuição social que deve ser recolhida das empresas e é considerada fonte adicional de financiamento da educação nos termos da Emenda Constitucional nº 53/2006. O parágrafo 6º do artigo 212 diz que a distribuição dos recursos a entes federais ocorra tendo em vista o total de alunos matriculados nas unidades de ensino das respectivas redes de ensino. No site do FNDE, temos conhecimento que o salário-educação é instituído no Brasil mediante a Lei Federal nº 4.440 de 1964. De forma preliminar, o recolhimento das empresas mensalmente se dava considerando a base de cálculo de 2% do salário mínimo local, valor que era multiplicado pelo total de cada trabalhador registrado. Sua finalidade era o custeio das atividades do Ensino Fundamental. O valor era devido das empresas que não financiavam escolas próprias de Ensino Fundamental ou bolsa de estudos aos filhos dos seus trabalhadores em idade de cursar a referida modalidade educacional; empresas que ofertassem para, no mínimo, 30% do total de seus trabalhadores para que seus filhos cursassem o Ensino

Nos governos de FHC, como agente dominante no campo da educação, nos anos de 1990 e início da década passada, houve algumas alterações estabelecendo nova regulamentação do salário-educação com a edição da Lei nº 9.766 de 1998. Entre outros pontos, esta Lei estabeleceu que a Quota Estadual seria distribuída entre os Estados e os Municípios, tendo em conta parâmetros que seriam definidos a partir da criação de leis estaduais, bem como que, pelo menos, 50% da Quota Estadual seria dividida de forma proporcional considerando o número de alunos matriculados nas redes municipais do Ensino Fundamental. À época, vale esclarecer, os resultados não foram proveitosos, uma vez que muitos municípios não conseguiram acionar a Quota Estadual pelo fato de que a maior parte3 dos Estados não instituiu Leis específicas como mandava a Lei nº 9.766/1998. Por seu turno, como agente dominante a partir de 2003, a gestão de Lula, através da Lei 10.832, de 2003, alterou alguns itens da Lei nº 9.766, instituindo, entre outras modificações, avanços quando comparamos à legislação anterior no sentido de viabilizar mais acesso pelas Prefeituras aos recursos arrecadados pelo salário-educação, estabelecendo que as Quota Estadual e Municipal seriam inteiramente compartilhadas aos Estados e Municípios de maneira proporcional ao total de alunos matriculados no Ensino Fundamental a partir da apuração realizada pelo Censo Educacional. A Lei 10.832/2003 estipulou que o Governo Federal expediria nova regulamentação, iniciativa que se deu com o Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006 que, entre outras disposições, trata da arrecadação, fiscalização e da cobrança social do salário-educação. Ainda em vigor o referido Decreto, define, entre outros pontos, que o montante arrecadado do salário-educação terá as seguintes quotas, percentuais por nível de governo e finalidades, como pode se visualizar no Quadro 13, abaixo.

Quadro 13: Definição de quotas por nível de Governos e finalidades do salário-educação com base no artigo 9º do Decreto nº 6.003/2006

Nível de Governo	Quotas e finalidades
Quota federal	É de um terço e é remetida ao FNDE para o desenvolvimento e realização de programas objetivando universalizar a Educação Básica, de modo a mitigar desigualdades educacionais entre todos os entes federativos e regiões.
Quota estadual e municipal	Deve representar dois terços do montante total de recursos, os quais serão creditados mensalmente em contas específicas em favor Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Os recursos deverão financiar projetos para promoção da qualidade da Educação Básica.

Fonte: Brasil (2006) Elaboração: Própria

Fundamental (com escolas próprias ou mediante sistema de bolas de estudo) estavam isentas de recolher a contribuição. Durante a década de 1970, o FNDE passa a ser o ente governamental responsável pela arrecadação do salário-educação. A arrecadação, de forma conjunta, entre o INSS e o FNDE se deu até 2005. Atualmente, a responsabilidade por verificar a arrecadação, fiscalização e cobrança do salário-educação é da Secretaria da Receita Federal do Brasil, órgão ligado à gestão econômica do Governo central. O site do FNDE informa, ainda, que, desde a sua existência, o salário-educação quanto à repartição e distribuição entre as três instâncias federativas sempre aconteceu por meio de cotas específicas. Para maiores informações, acessar: www.fnde.gov.br/financiamento/salario-educacao/sobre-o-plano-ou-programa/entendendo-o-salario-educacao. Acesso em: 29 jul. 2019. Adicionalmente, é preciso sublinhar que o artigo 15, da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que criou o FUNDEF, define que o salário-educação é devido pelas empresas tendo por referência a alíquota de 2,5% a partir do total de numerações pagas aos trabalhadores. O recolhimento é mensal e a incidência é 2,5% sobre a folha de pagamento está mantida até o presente momento, tendo como respaldo legal o Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006.

Apesar dos avanços institucionais, como mostramos acima, Davies (2012) cita diversos casos, ao consultar várias pesquisas (algumas de sua autoria) em que muitos entes federativos e a União, ao longo da década de 1990, não cumpriram os percentuais mínimos de vinculação das receitas. O autor denuncia, também, que, no período, o financiamento público da educação foi prejudicado por outras razões como: i-) inflação alta que corroeu os valores investidos; ii-) corrupção; iii-) financiamento de entidades particulares com recursos públicos; iv-) a falta de padrão na análise de muitos Tribunais de Contas e as diversas interpretações que faziam sobre as despesas no financiamento público contribuíam para a diminuição dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino, etc.

Avancemos na análise quanto aos investimentos educacionais nos Governos de FHC e Lula. Desde já, podemos salientar que o padrão de investimento nos períodos sofreu transformação com a constituição dos Fundos (FUNDEF e a FUNDEB), com seus dispositivos de subvinculação. De acordo com o Pinto (2010:1), apesar de melhorias institucionais promovidas com dispositivos constitucionais, o financiamento educacional permaneceu, ao longo dos anos de 1990 e 2000, com algumas distorções.

Com dados do FUNDEB de 2010, o autor mostra que os valores disponíveis por aluno apresentavam alguns problemas, já que o recurso destinado por aluno tendo por referência o maior valor e o menor valor, nas séries iniciais do Ensino Fundamental da área urbana, foi de uma diferença de quase duas vezes; outra constatação levantada pelo autor informa que o menor valor direcionado por aluno, nas séries iniciais do Ensino Fundamental da área urbana, à época foi de apenas R$ 120 mensalmente, montante visivelmente baixo para garantia de uma educação de qualidade. O mencionado valor por aluno, diz o autor, foi estimado para os Estados Alagoas, Amazônia, Bahia, Ceará, Maranhã, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí, a demonstrar que a União não estava fazendo, a contento, seu papel supletivo, de maneira a estabelecer um padrão mínimo de qualidade por meio de assistência técnica e financeira entre as diferentes regiões do país, a despeito da diminuição das disparidades ocorrida com o FUNDEB.

Castro (2007) realizou pesquisa entre os gastos de educação no período de 1995 a 2005. No período, o autor nota que houve crescimento em valores reais, mantendo uma participação de gastos de 4% em relação ao PIB anualmente, sendo que do total, 25% do montante ficava com a Educação Superior e 75% eram aplicados na Educação Básica. Rocha (2013:51) narra que as complementações da União ao FUNDEB foram crescentes entre os anos de 2007 a 2010. A autora diz que, em 2007, esse aporte ao Fundo foi na ordem de R$ 2 bilhões; em 2008, foi de R$ 3,2 bilhões; em 2009, R$ 5,1 bilhões; a partir de 2010, a complementação da União passou a ser de 10% da contribuição total de Estados e Municípios, valores que são atualizados com base na inflação. Vale lembrar que a complementação da União acontece por força de Lei aos Estados cujo volume de recursos não atinge o valor custo/aluno definido, em ato, pelo MEC anualmente.

Apesar de ter sido importante o aumento no que diz respeito à complementação do Governo Gederal ao FUNDEB, entre os anos de 2007 a 2010, é preciso dizer que o aumento dos

gastos da União no financiamento educacional público poderia ser maior, quando vemos que este ente foi (e é) o maior arrecadador de impostos. Pinto (2010:2) esclarece que, em 2010, a União ficou com 60% da carga tributária do país (já considerando as transferências aos demais entes federativos), contudo, a participação da União em gastos educacionais em todos os níveis foi um pouco superior a 22% em relação ao gasto total do setor.

A Tabela 14 permite-nos perceber que houve uma maior participação das despesas da União entre o período de 2002 a 2012, saindo de um patamar, em 2002, de 23,4% do total dos gastos totais para alcançar 28,04% em 2012, correspondendo uma variação de 120,62% no período em referência, superior à variação dos Estados (62,16%) e Municípios (88,01%). Apesar destas constatações quando olhamos, ano a ano, notamos, igualmente notar que a União foi o ente que menos contribuiu nos gastos educacionais, quando comparamos os seus gastos anuais com os realizados por Estados e Municípios. A ampliação de recursos era possível, já que como vimos acima, a União foi (e é) o ente que mais arrecadou impostos, lembrando do exemplo que aconteceu, em 2010, citado no parágrafo anterior.

Tabela 14: Gastos com educação por entes da Federação 2002 a 2012 (Em bilhões deflacionados pelo IGP-DI (Médio), a preços de 2012)

Ano	União	Estados	Municípios	Total	União	Estados	Municípios
2002	31,40	55,09	47,05	133,54	23,51%	41,26%	35,23%
2003	29,76	81,35	57,3	169,04	17,60%	48,13%	34,27%
2004	24,76	66,37	46,35	137,48	18,01%	48,28%	33,71%
2005	25,21	66,89	45,34	137,53	18,33%	48,64%	33,03%
2006	25,48	71,69	51,88	149,04	17,09%	48,10%	34,81%
2007	31,06	78,80	67,89	177,75	17,47%	44,33%	38,20%
2008	34,47	92,18	74,20	200,85	16,16%	45,90%	36,94%
2009	45,34	87,23	76,55	209,12	21,68%	41,71%	36,61%
2010	53,50	91,41	89,16	234,07	22,86%	39,05%	38,09%
2011	60,85	99,89	88,87	249,61	24,38%	40,02%	35,60%
2012	69,27	89,34	88,45	247,07	28,04%	36,16%	35,80%
Var.% 2000 a 2012	120,62%	62,16%	88,01%	85,01%	-	-	-

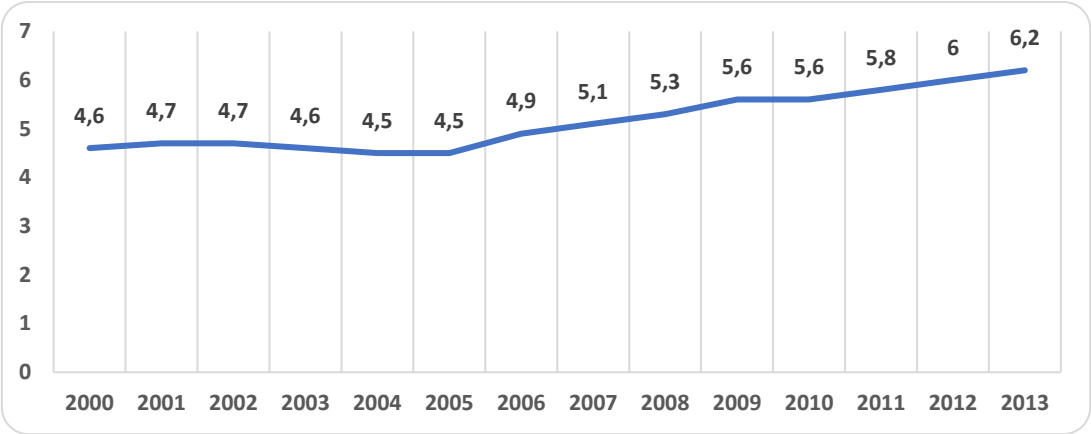
Fonte e elaboração: Salvador (2014) *apud* CNTE/UNB (2017:184)

Checaremos no Gráfico 02 que, em 2013, o Brasil atingiu 6,2% do PIB de investimento público total em educação[141], conforme análise e dados divulgados pelo INEP. Houve um crescimento entre os anos de 2002 a 2013: saímos de 4,6% em 2002 para alcançarmos 6,2% em 2013 de investimento público total em educação. O patamar atingindo, em 2013, foi superior 40% (1,7%) ao aplicado em 2005 (APEOESP/IBSA, 2016:10). Contudo, no que se refere ao investimento público direto[142], o Brasil contabilizou um indicador de 5,2% em relação ao PIB, em 2013. Vale ressaltar que o investimento público direto aumentou, uma vez que saiu de um patamar de 3,9% do PIB para alcançar o indicador de 5,2% (APEOESP/IBSA, 2016:11).

[141] Para a formação e cálculo do investimento público total em educação, considera-se o *"total de recursos públicos aplicados por todos os entes federados na área que contempla investimentos diretos e mais despesas com o pagamento de bolsas de estudos, financiamento estudantil e transferência para entidades privadas, além de uma estimativa de contribuição previdenciária dos profissionais de educação que ainda atuam na área."* (ROCHA, 2013:53)

[142] Para a formação e cálculo do investimento público direto em educação, considera-se o *"total de recursos públicos destinados pelos entes federados na educação pública, contemplando a construção, expansão e manutenção das unidades de ensino, remuneração dos profissionais na educação, assistência estudantil, merenda escolar, transporte escolar, material didático, formação de professores e despesas afins."* (ROCHA, 2013:52)

Gráfico 02: Estimativa do Investimento Público total em educação (em% do PIB) – Brasil (2000 a 2013)



Fonte: INEP/MEC Elaboração: APEOESP/IBSA (2016:11)

Além dos esforços dos Estados, Distrito Federal e Municípios que souberam aproveitar o crescimento econômico, no período elencado no Gráfico 02, para aumentar os gastos na educação pública, é preciso, também, levar em conta alguns movimentos da União, nos governos do PT, que contribuíram para a ampliação anual dos recursos públicos na educação tendo como referência o PIB. Por decisão política, os Governos de Lula, aproveitando o bom desempenho econômico do período (excetuando o ano de 2009), aumentaram os orçamentos do MEC, bem como conseguiram aprovar a Emenda Constitucional nº 59/2009 que, entre outras coisas, previu o encerramento da incidência da Desvinculação dos Recursos da União (DRU) sobre os 25% da receita líquida de impostos previstos para a educação, que, desde 1994, vinha retirando 20% do total de recursos que presariam ser obrigatoriamente aplicados em educação. (ROCHA, 2013:51). Sobre a EC nº 59/2009 e a DRU trataremos, muito brevemente, mais adiante. Com respeito ao aumento orçamentário do MEC, Rocha (2013:52) revela houve um crescimento de R$ 31,4 bilhões em 2002 para atingir R$ 90,63 bilhões em 2013. Especificamente, no caso do FNDE, a autora relata que o órgão foi de R$ 4,25 bilhões em 2001 para contabilizar R$ 15,58 bilhões em 2010. [143]

De acordo com o estudo "Aspectos Fiscais da Educação no Brasil"[144], elaborado pela Secretaria do Tesouro Nacional divulgado em 06 julho de 2019, pesquisa com gastos públicos do ano de 2014, evidencia, entre outras coisas, que o gasto público em educação, no Brasil, em 6% do Produto Interno Bruto, estava superior à média dos países que integram a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento (OCDE)[145] que estava, no mesmo período, em 5,5% do PIB; o estudo efetuado menciona, também, que o investimento público brasileiro, na educação, estava superior ao de outros países, como Argentina (que investia 5,3% do PIB); Colômbia (4,8%), México (5,3%) e os Estados Unidos (5,4%). Em um trecho, consta na pesquisa que "*cerca de 80%*

[143] Considerando valores deflacionados pelo IPCA médio previsto em 2010, esclarece a autora.
[144] Parágrafo escrito com base, em reportagem, da Agência Brasil. Disponível em: agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/notcia/2018-07/brasil-gasta-6-do-pib-em-educacao-mas-desempenho-escolar-e-ruim
[145] Organismo internacional que reúne 34 países efetivos, dentre os considerados mais ricos e mais industrializados do planeta, e outros parceiros, entre os quais o Brasil.

dos países, incluindo vários países desenvolvidos, gastam menos que o Brasil em educação relativamente ao PIB".

Se levarmos em conta, portanto, a comparação realizada pelo estudo "Aspectos Fiscais da Educação no Brasil" considerando o montante de recursos públicos aplicados tendo como referência o percentual do PIB, poderíamos, em princípio, sustentar que o Brasil tem investido, em termos quantitativos, de forma condizente em políticas educacionais, posto que o dispêndio público total considerando o PIB está acima da média de países de economia desenvolvida (da OCDE) e que, em geral, possuem elogiável padrão de educação pública e que cujos educandos vêm obtendo excelentes notas nos testes educacionais internacionais de aprendizagem, como o PISA, bem acima do Brasil (APEOESP/IBSA, 2016:13)

Sob este enfoque, teria validade o argumento usual de que o Brasil já aplicaria recursos públicos, na educação, de forma suficiente, de maneira que o que estamos precisando, em verdade, seria apenas melhorar a "gestão", já que não haveria a necessidade de aumentar o montante de recursos públicos na educação. O aperfeiçoamento da gestão, vale lembrar, deve ocorrer sempre, para melhor uso e atendimento das necessidades do público. Todavia, como argumenta os autores da pesquisa da CNTE/UNB (2017:184), apesar de importante a notícia da utilização de gastos públicos tendo como comparativo o PIB posto que oferece o lugar de determinada a área no conjunto de políticas públicas, é imprescindível, que, além da citada referência ao PIB, se faça uso de outra ferramenta de forma complementar. Na análise de financiamento educacional, os pesquisadores do estudo da CNTE/UNB (2017:184) seguem a orientação de Amaral (2011): é aconselhável verificar o número total de alunos no sistema educacional e montante total de recursos aplicados nele, de maneira que teremos o valor aplicado por educando ou como dizem os estudiosos em financiamento educacional: o valor/por aluno ou valor (gasto) por pessoa e sua idade educacional.

Na Educação Básica, o Brasil apresenta baixos valores gastos por aluno quando comparados aos aplicados por países da OCDE, como expõe pesquisa realizada pela APEOESP/IBSA (2016), com dados do mesmo período que a pesquisa "Aspectos Fiscais da Educação no Brasil".[146]

> Na Educação pré-primária, a partir dos três anos de idade (correspondente à pré-escola brasileira), o gasto por estudante no Brasil corresponde a apenas 31,6% da média dos países da OCDE, ficando abaixo de todas as nações que compõe esse bloco; na Educação primária, que geralmente dura seis anos (correspondendo aproximadamente aos anos iniciais do Ensino Fundamental brasileiro), o gasto por estudante no Brasil representa somente 32,2% do valor médio investido por aluno nos países da OCDE, índice mais alto apenas que os valores de México e Turquia. Já na Educação secundária, que corresponde, em aproximação, aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio brasileiro, o gasto por estudante brasileiro é apenas 28,7% do gasto por estudante médio nos países da OCDE, inferior a todas as nações pertencentes a esse bloco e a países como Rússia e Argentina. (APEOESP/IBSA, 2016:14)

[146] Dado o pouco tempo entre os dados mobilizados para as pesquisas e a realização desta dissertação, cremos que o quadro ainda não alterado, até porque, desde meados de 2015, os gastos públicos em áreas sociais têm se mantido como os de 2014 ou diminuído em alguns casos.

Em 2014, conforme aponta na pesquisa APEOESP/IBSA (2016:15), os gastos na educação Pré-Primária, Educação Primária e Educação Secundária em dólares (US$)[147] foram de respectivamente 2.348,60; 2.673,49 e 2.662,28; enquanto a média dos países dos países da OCDE, os gastos nas citadas modalidade de educação foram respectivamente de: 7,428,05; 8.295,84 e 9.280,48. Um maior investimento público em educação, no Brasil, faz-se necessário, entre outros motivos: i-) como aponta a pesquisa APEOESP/IBSA (2016:13) o Brasil, assim como outros países "em desenvolvimento", possuem uma alta população em idade escolar, diferente dos países "desenvolvidos", postos que estes possuem baixas taxas de natalidade e menores expectativas de nascimento quando comparadas às dos países "em desenvolvimento", logo nosso país tem uma demanda maior para atender e para alcançar a qualidade dos "países desenvolvidos" requer-se um financiamento público, na educação, mais elevado; ii-) além de uma tendência a ter uma maior população em idade escolar, países "em desenvolvimento", como Brasil, possuem uma realidade educacional diversa à dos países da OCDE, temos que por exemplo: a-) superar as diversas discrepância de financiamento nas várias regiões do país; b-) aumentar o salário dos profissionais da educação com equivalência aos profissionais que também possuem nível superior; c-) aumentar a oferta de cursos de qualificação para os profissionais da educação; d-) dotar as unidades escolares com condições mais adequadas (isto é, com laboratórios de Ciências que funcionem e que tenha insumos necessários; salas de leitura com acervo de qualidade; equipar salas e escolas com objetos para educandos portadores de deficiência; ligar alguns estabelecimentos escolares às estruturas de saneamento básico, elétrico e internet; etc.), entre outros gargalhos no campo educacional etc. Possuímos, pois, um conjunto de agruras acumuladas historicamente no campo educacional.

A pesquisa da CNTE/UNB (2017:185), oportunamente, lembra-nos que uma variável adequada que pensa a relação custo/aluno foi expressa no Custo Aluno Qualidade (CAQ) e no Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi), constantes no Plano Nacional de Educação (PNE) criado pelo Governo Dilma Rousseff (janeiro de 2011 a agosto de 2016), por meio da Lei nº 13.005 do 25 de junho de 2014. Cabe evidenciar também que, na pesquisa CNTE/UNB (2017:185), é elencada e analisada trajetória de como o PIB tornou-se referência para financiar a educação: i-) primeiro foi uma das deliberações da Conferência Nacional de Educação, realizada em 2014, em face do fato de que PIB ser referencial utilizado internacionalmente em diversas pesquisas; ii-) da apresentação e posterior promulgação da EC 59/2009 preconizando que o PNE, em relação ao financiamento, precisaria seguir a vinculação a partir do PIB; por fim, iii) a pesquisa relata que o Projeto de Lei enviado pelo Governo federal, em 2010, para criação do novo PNE previa o financiamento de 7% do PIB para a educação, entretanto, as duas Conferências Nacionais de Educação (realizadas em 2010 e 2014) propuseram que o financiamento fosse de 10% do PIB, algo que só conquistado em razão da forte mobilização social quando da tramitação do Projeto no

[147] Já convertidos por paridade de poder de compra, esclarece a pesquisa.

Congresso. Atualmente, o financiamento faz parte da meta 20 do PNE (2014-2024) que prevê que o financiamento público alcance 7% do PIB no quinto ano de vigência do Plano e que no último ano de vigência atinja 10% do PIB.

Até aqui, vimos que foram realizados avanços salutares no financiamento público educacional, como a obrigatoriedade constitucional com relação a vinculação de percentuais mínimos das receitas de impostos por parte dos entes, bem como aumento do volume de recursos públicos, pelo Governo central, sobretudo nos Governos petistas. É pertinente, outrossim, uma ponderação. Duas medidas institucionais precisam ser consideradas em quaisquer análises que versem sobre o financiamento público para a manutenção e desenvolvimento do ensino. Esta consideração se deve em função da redução dos recursos e consequente impactos negativos às políticas públicas educacionais. Referimo-nos a Desvinculação de Receitas da União (DRU) e a Emenda Constitucional (EC) de 95. A primeira foi utilizada e mantida pelos Governos FHC e Lula. A segunda é mais recente e foi instituída no Governo de Michel Temer.

Desde o início da década de 1990, houve um desvirtuamento na Constituição Federal de 1988, com a retirada de recursos do Orçamento Geral da União (OGU) para o pagamento da dívida pública e para outras finalidades, mediante aprovação de Emendas Constitucionais que criaram a chamada Desvinculação das Receitas da União (DRU)[148], adiando ainda mais, o combate às diferentes desigualdades vividas no país e beneficiando os credores do mercado financeiro com acesso privilegiado aos recursos públicos. Nessa perspectiva, uma das exigências de diversos agentes sociais de campos sociais, que requerem uma sociedade mais justa e com distribuição mais equânime aos diferentes tipos de capitais, é que ocorra uma auditora da dívida pública para identificar quem recebe os recursos públicos, para conhecermos o real montante da dívida, que a DRU seja atenuada ou mesmo que tenha o seu fim decretado. Atendendo parte destas reivindicações, porém mantendo alguns mecanismos da DRU, os Governos de Lula fazendo valer seu poder de legislar e de veto, no campo de educação, conseguiram fazer com que fosse promulgada a Emenda Constitucional nº 59, em 11 de novembro de 2009. Esta EC modificou o artigo 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias ao incluir o parágrafo terceiro reduzindo, no cálculo da DRU, os valores incidentes na manutenção e desenvolvimento da educação para os anos de 2009 e 2010 e retirando dos cálculos por completo a educação nos cálculos da DRU no ano de 2011.

A EC 95 foi promulgada em dezembro de 2016 e estava em sintonia com agenda econômica liberal prevista no "Ponte para o Futuro" do então governo de Michel Temer (2016 a

[148] De acordo com o IPEA (2009:28), a DRU foi instituída pela primeira vez em 1994. Recebeu, na ocasião, o nome de Fundo Social Emergência (FSE). Foi criada no contexto de estabilização monetária. Em 1999, o FSE passou a ser chamado de Fundo de Estabilização Fiscal (FEF). Em 2000, recebeu o nome de DRU. De acordo com informações da página do Senado, com a promulgação da EC nº 93/2016, houve ampliação da desvinculação das receitas da União de 20% para 30% *"das contribuições sociais e econômicas, fundos constitucionais e compensações financeiras da utilização de recursos hídricos para geração de energia elétrica e de outros recursos minerais"* A EC nº 93/2016 durará até 2023. A atual Proposta de Emenda Constitucional que trata das modificações das regras previdenciárias quer extinguir a DRU. A EC nº 93/2016 não desvincula receitas da Previdência Social, impostos federais como o Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) e Imposto de Renda (IR), relata a matéria do Senado Federal que está disponível em: https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/dru

2018), documento criado pela Fundação Ulysses Guimarães, órgão de pesquisa e de formação do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que foi lançado em 2015 ainda quando Michel Temer, do mesmo Partido da referida Fundação, era Vice-presidente de Dilma Rousseff. O lançamento do documento, de algum modo, procurou fortalecer o vínculo político de setores do então PMDB com o empresariado (nacional e internacional) de diversos ramos e com suas entidades para apoiar o referido partido contra Dilma. O "Ponte para o Futuro" foi, portanto, uma espécie de "Plano de Governo" do PMDB e aliados (sobretudo do PSDB que tem papel de destaque no impeachment de Dilma), não deixando de ser, portanto, uma das etapas da fase de traição e sabotagem do PMDB contra a chapa na qual participou e fora eleita nas eleições de 2014.

Por iniciativa do mencionado do Governo e apoiada por diversos setores empresariais sobretudo os ligados ao mercado financeiro[149], criou um "novo regime fiscal", mudando e procurando reduzir, ao máximo, os gastos primários da União por 20 anos sem atacar, entretanto, os elevados juros da dívida pública que consomem boa parte do orçamento público, o que ensejará, entre algumas questões, a diminuição drástica de recursos públicos em diversas ações de políticas sociais, das quais diversos programas de educação pública, prejudicando os setores mais pobres da população brasileira. O argumento oficial, para a sua aprovação, foi de que os gastos governamentais não financeiros estavam elevados, se comparados com o ritmo de crescimento econômico. Hoje, a nossa dívida pública em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) estaria se aproximando dos 70%. Para o Governo federal de então, a Emenda Constitucional conteria esse aumento,[150] geraria a confiança necessária entre os diversos setores empresariais, estimulando-os a investir de maneira a contribuir para a retomada o crescimento econômico, prognóstico que tem se mostrado inconsistente posto que, nos últimos 3 a 4 anos, temos nos deparado com baixo desempenho em diversos setores da economia nacional, resultando em pífias taxas de crescimento econômico.

Segundo alguns cálculos, as despesas financeiras do Governo federal consomem quase metade do Orçamento da União. A EC 95, em linhas gerais, criou um "novo regime fiscal", que tem entre os principais objetivos reduzir ao máximo os gastos primários da União por 20 anos sem atacar, entretanto, os elevados juros da dívida pública que drenam recursos públicos para o pagamento desta dívida[151], de modo a contribuir para o endividamento do Governo Federal e favorecer o lucro dos credores financeiros. Os gastos financeiros da União, aqueles que pagam a rolagem da dívida pública federal, não serão afetados pela EC 95.

---

[149] Os chamados ajustes de cunho neoliberal, sob a justificativa de sanear as contas públicas, demonstra a primazia da economia ante as políticas sociais. Tal relação (preponderância da em que economia dita o ritmo sobre os direitos sociais é chamado por Pierre Bourdieu das "contradições entre e a mão direita e mão esquerda do Estado" (BOURDIEU, 1998:10 apud GOMES DA SILVA, 2008:27). Para o sociólogo francês, a "mão direita do Estado", revela Gomes da Silva (2008:27), é composta pelas áreas de finanças públicas como o Ministério da Fazenda (Economia), já a "mão esquerda do Estado" é composta pelas áreas sociais, entre às quais à educação.

[150] BOULOS, Guilherme. Disponível https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/13/pec-241-o-brasil-de-volta-a-senzala/. Acesso em 18 jun. 2018

[151] Em perspectiva histórica, para melhor conhecimento e detalhamento do elevado montante gasto pela União e demais entes com o pagamento dos juros e das dívidas públicas, propriamente ditas, em rubricas específicas, comprometendo parte de seus orçamentos públicos, em proveito de poucas entidades do mercado financeiro, sugerimos os estudos elaborados pelas seguintes entidades Auditoria da Cidadão da Dívida (https://auditoriacidada.org.br/) e da Associação Nacional dos Auditores Fiscais da Receita Federal do Brasil (https://www.anfip.org.br/).

Basicamente, as regras de gastos públicos pelas regras da EC 95 impõem novas condições para o gasto da União e seus órgãos: o limite do gasto público primário anual dos órgãos públicos da União considerará a inflação (IPCA) do ano anterior para a realização de despesa anual. Ou seja, o investimento público primário, a partir de 2018, foi feito tendo em vista o valor investido em 2017 corrigido pelo IPCA, de modo que os investimentos obrigatórios, previstos constitucionalmente, em algumas áreas de políticas públicas podem ficar aquém do suficiente para atender as diversas demandas.

No decorrer de sua tramitação da EC 95, ocorreu a resistência a partir da aliança de movimentos sociais, sindicatos e partidos de esquerda, porém sofreram forte violência do aparato de repressão estatal. Se não conseguiram impedir a aprovação da referida EC, trouxeram, contudo, ao debate público os efeitos deletérios que trará às camadas sociais pobres na menor capacidade de investimento público pela União. Vale lembrar que alguns estudos foram publicados mostrando cenários alarmantes para quem depende de serviços oferecidos pelo Estado. Entre outros pontos, "o novo regime fiscal" comprometerá a política de valorização do salário mínimo e muitos serviços públicos, como os programas de saúde e educação. Um dos destes estudos foi realizado pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) e publicado, em setembro de 2016, denominado de Nota Técnica 161 o qual mostra, entre outros pontos, que se a EC estivesse em vigor, entre os anos de 2002 a 2015, os gastos realizados em educação e saúde seriam expressivamente mais baixos do que os efetivamente foram realizados no mesmo período, que respeitaram as regras previstas na Constituição Federal sem os impactos da EC nº 95 Diz o Departamento que:

> No caso da educação, com a nova regra, a redução seria de 47%, no período. Já em relação às despesas com saúde, a redução seria de 27%. Em relação ao montante de recursos, a perda na saúde, entre 2002 e 2015, teria sido de R$ 295,9 bilhões e, na educação, de R$ 377,7 bilhões (DIEESE, 2016:09).

Outra pesquisa que apresenta dados da forte queda no orçamento federal destinado à educação foi realizada pela Consultoria Técnica da Câmara dos Deputados: entre os aspectos, o estudo mostra que, com a EC 95 em vigor, algo em torno de R$ 24 bilhões anuais deixarão ser aplicados no campo da educação, situação que favorecerá para a manutenção das diversas agruras educacionais que ainda persistem no país.[152] A maioria dos trabalhadores pode ser prejudicada com a EC, pois depende da prestação dos serviços que são ofertados pelo Poder Público.

O atual PNE tem fortes chances de ser prejudicado posto que algumas das metas, que já estavam atrasadas em 2015 e 2016, poderão ficar como "boas intenções", ficando apenas no papel já que, durante a vigência dos 10 anos do PNE (2014-2024), dado o insuficiente montante de recursos públicos, não serão aplicadas. A que mais preocupa, entre as metas, é em relação ao aumento do investimento público, na educação, no que toca a aplicação de 10% do Produto Interno Bruto. O PNE criado pelo Governo Dilma Rousseff é uma das essenciais ferramentas para definir as políticas educacionais do país, com duração de 2014 a 2024, prevê, entre outros pontos,

[152] Para maiores informações acessar: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega.

i-) metas de inclusão para o período nos diversos níveis e etapas educacionais; ii-) aumento do orçamento público em investimentos educacionais tendo como referência o PIB; iii-) metas com o propósito de mitigar desigualdades educacionais entre regiões, classes sociais e grupos étnicos; iv-) metas para desenvolver e ampliar a formação docente; v-) metas para a instituição de diversas outras iniciativas para valorização dos profissionais da educação; vi-) metas para melhoras dos indicadores de aprendizados dos educandos; vii-) metas para equipar adequadamente os estabelecimentos escolares do país; viii-) metas intentando proporcionar mecanismos de gestão democrática nas instituições escolares, etc.

Não queremos, aqui, com as críticas adotar uma perspectiva irresponsável em relação à saúde fiscal do Estado. Porém, entendemos que há outras maneiras de resolver o crescimento das despesas primárias do Governo central, dos Governos estaduais e municipais que estão com as contas públicas combalidas no atual momento. Uma delas é tirar o foco apenas da despesa e colocar um fim às políticas ortodoxas que retiram recursos para segmentos que podem contribuir com o desenvolvimento do país, como a ciência, tecnologia, educação, saúde, etc. Sem prejuízo para a qualidade e importância que o assunto requer, tomamos a liberdade de apontar que o foco visando melhorar as receitas públicas pode ser mediante uma Reforma Tributária procurando alter a nossa precária e injusta situação tributária[153], permitindo, ademais, justiça tributária, distribuição de renda e ofertando condições para o crescimento econômico do país, além de dar insumos para a melhora fiscal dos entes federados. Para se concretizar a Reforma Tributária, para tanto, precisará de muita organização e mobilização política, já que visa contrariar privilégios. Entendemos que tal condição possa ser alcançada com marcos legais que contemplem, entre outros, os seguintes pontos citados no Quadro 14:

Quadro 14: Propostas para melhorar a situação fiscal de entes federados

Itens	Propostas
1	Instituir tributação objetivando diminuir impactos sobre o consumo da população, especialmente para as camadas mais pobres que são mais afetadas por pagarem proporcionalmente maiores impostos que as classes mais abastadas
2	Prever maior tributação da renda, patrimônio de setores mais ricos, respeitando o princípio constitucional de quem mais ganha deve contribuir mais
3	Criação de fundos públicos para compensar as perdas fiscais de entes federados que deixarão de arrecadar mais com implantação de mudanças
4	Desenvolver mecanismos negociais que estabeleçam condições e termos mais justos, junto aos credores da dívida pública, para o pagamento dela e dos juros após investigação acerca da sua natureza, de maneira a diminuir a pressão e retirada de elevado montante de recursos do orçamento público objetivando tornar menos difícil a vida dos mais pobres que dependem de serviços públicos.
5	Regulamentar dispositivo constitucional que trata da criação do imposto incidente sobre grandes fortunas
6	Combater as sonegações de empregadores e setores sociais mediante a instituição de maior agilidade e frequentes diligências estatais do Fisco Público, bem como promover simplificação processual para permitir agilidade da atuação jurídica das Procuradorias, por meio de aumento com pessoal, maior disposição e facilidade de acesso ao recursos técnicos e logísticos e outras adequações de caráter e formatos institucionais como forma de qualificar o exercício funcional

[153]De acordo a pesquisa CNTE/UNB (2017:194), a partir de pesquisa Salvador (2010), sabemos que a carga tributária atinge de forma desigual as classes sociais: a incidência da carga tributária brasileira compromete 20% dos rendimentos das famílias que recebem até 2 salários mínimos e compromete somente 8% das famílias que recebem mais de 30 salários mínimos. Esta situação é de 2010, porém tendo em vista que, de lá até o presente momento, não aconteceu nenhuma mudança no nosso sistema tributário, é possível afirmar que o quadro não se alterou muito.

7	Rever as condições fiscais de alguns setores econômicos após acompanhamento do seu desenvolvimento econômico de modo a evitar distorções e privilégios fiscais (basicamente atuar, de modo mais qualificado, no chamado "gasto indireto")
8	Criar legislação que permita a cobrança de dividendos de acionista de empresas
9	Diminuir ou encerrar abatimentos do Imposto de Renda em serviços privados de saúde e educação, lembrando que alguns críticos chamam tal situação de "bolsa escola" que em geral atende e privilegia parcelas das classes médias e ricas da população[154]

Fonte: Algumas das próximas foram retiradas da obra "A reforma tributária necessária" da ANFIP, disponível em: http://plataformapoliticasocial.com.br/wp-content/uploads/2018/05/REFORMA-TRIBUTARIA-SOLIDARIA.pdf. Elaboração: Própria

Referimo-nos, até aqui, sobre como os Governos brasileiros procuraram atender os credores da nossa dívida pública. Não se trata apenas de uma situação do Estado brasileiro, mas também de outros Estados que sucumbem à pressão dos credores em detrimento do interesse da maioria da coletividade. Assim, como é necessário, funcional e inerente a este capitalismo contemporâneo com hegemonia do mercado financeiro, de empresas transnacionais (atualmente com forte presença das grandes desenvolvedoras digitais), a criação constante de "necessidades" aos consumidores, é preciso, também, que o cidadão contemporâneo faça dívida em seus vários formatos, inclusive a pública, como destacamos em muitos pontos neste bloco. Maurizio Lazzarato, um dos principais pensadores italianos da atualidade, faz uma importante reflexão com respeito ao papel da dívida (inclusive a dívida pública dos países) para a promoção do capitalismo para o enriquecimento de poucos.

> O neoliberalismo governa através de uma variedade de relações de poder: credor-devedor, capital-trabalho, welfare –usuário, consumidor-empresa, etc. Mas a dívida é uma relação de poder universal**,** uma vez que todo mundo está incluído nela: até mesmo aqueles que são pobres demais para terem acesso ao crédito devem pagar juros a credores pelo reembolso da dívida pública; até mesmo os países pobres demais para se dotarem de um Estado de bem-estar social devem pagar suas dívidas. Através das dívidas soberanas, toda a população acaba endividada e deve pagá-las, qualquer que seja sua situação: desempregado, trabalhador, aposentado etc. Carregamos dentro de nossos bolsos a relação credor/devedor, pois ela está inscrita no cartão de crédito. Cada compra paga com cartão de crédito nos introduz no circuito financeiro. A relação credor-devedor atinge a população atual em sua totalidade, mas também as populações futuras. Os economistas nos dizem que cada novo bebê francês já nasce com 22 mil euros em dívidas. Não é mais o pecado original que nos é transmitido no nascimento, mas a dívida contraída pelas gerações anteriores. O **"**homem endividado**"** é submetido a uma relação de poder credor-devedor que o acompanha durante toda a vida, desde o nascimento até a morte. Se, outrora, nossas dívidas eram para com a comunidade, os deuses, os antepassados, agora, estamos endividados junto ao "deus" Capital. (LAZZARATO, 2015: Entrevista à Revista IHU On-Line)

Cremos que a ampliação de recursos para o financiamento público educacional – e de outras áreas de políticas públicas - ocorrerá com adoção de algumas medidas salientadas no quadro acima, bem como o encerramento ou mitigação da DRU e da EC 95/2016. Especificamente, apontamos no Quadro 15 algumas medidas que, entendemos, podem aumentar os recursos públicos da educação. Procuramos contextualizá-las para dar melhor entendimento para demonstrar como surgiram e identificar os locais em que estão previstas.

Quadro 15: Propostas para melhorar e aumentar os recursos para a educação pública

Propostas	Breves considerações acerca do contexto
Manutenção do texto original da Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013	Com o descobrimento do pré-sal pela Petróleo Brasileiro S.A (Petrobrás), o Governo federal, em 2010, conseguiu aprovar novo modelo exploração e produção de petróleo e outros derivados. Em resumo, a nova legislação (Lei nº 12.351, de 22 de dezembro de 2010) conseguiu manter parte da exploração sob regime e supervisão e participação do Governo federal (com a Petrobrás) em todas as áreas que seriam licitadas. Ademais, a nova legislação além de instituir a exploração sob o regime de partilha, no qual empresa contratada partilha com a União o excedente de óleo

[154] Conforme pesquisa da CNTE/UNB (2017:194), o Brasil deixou de arrecadar o expressivo volume de R$ 14,6 bilhões, entre os anos de 2009 a 2013, em função do abatimento/dedução no imposto de renda por famílias que fizeram gastos privados em educação.

	e derivados do petróleo explorados na área licitada do pré-sal, também, instituiu o Fundo Social, que é uma espécie de "poupança", que é formada por recursos da exploração e produção do petróleo da camada do pré-sal. O Fundo Social foi criado com o intuito de, a médio e longo prazo, financiar áreas que fomentem o desenvolvimento do país e regional (entre às quais a educação, ciência, tecnologia, cultura, saúde pública, etc.), erradiquem à pobreza, etc. Como resultado das mobilizações de diversos agentes sociais que lutam por uma educação com qualidade, a então Presidenta Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 12.858, de 9 de setembro de 2013, à qual determina, entre outros pontos, que 75% dos royalties da exploração do petróleo e 50% do Fundo Social sejam destinados para o financiamento público de programas e projetos educacionais. A referida Lei prevê, também, que 25% dos royalties devem ser utilizados para o financiamento da saúde. Os royalties a serem utilizados de contratos firmados com a União são partir de comercialidade declarada a partir de 3 de dezembro de 2012[155]. Com os recursos adicionais oriundos da exploração petróleo, a Lei nº 12.858 permitiu que o PNE fosse aprovado prevendo o aumento do investimento público em educação de 7% para 10% do PIB ao fim do decênio que encerra a vigência do Plano. No contexto de ajustes fiscais, há alguns Projetos de Lei, em tramitação no Congresso Nacional, que querem descaracterizar a Lei nº 12.858[156], com pretensões de diminuir os percentuais que serão destinados para a educação e saúde, com vistas a direcionar recursos do Fundo Social para outras áreas. É o caso do Projeto de Lei nº 10.985/2018, originário do Senado, que foi aprovado recentemente na Câmara dos Deputados, que prevê nova distribuição dos recursos do Fundo Social, da seguinte forma: 30% permanecerão no Fundo; 20% serão para o Brasduto (um fundo para ampliação de gasodutos); 30% irão para os Estados e Municípios aplicar em saúde e educação e 20% para União aplicar igualmente nas duas áreas. O Projeto volta ao Senado. Se sancionado, pode impedir que sejam feitos maiores aportes à educação pública.
Definir os critérios necessários e implementar o CAQ e o CAQi	Segundo Davies (2012:47), a concepção de qualidade na educação brasileira, orientada em custo mínimo por aluno, está disposta nos artigos 74 e 75 da LDB. Contudo, observa Davies (2012:48), por anos não houve uma regulamentação estabelecendo os critérios necessários para definir o que seria uma "educação de qualidade". O autor argumenta que, em diferentes legislações, o valor anual mínimo por aluno, ao tratar da complementação da União, baseia-se num critério contábil e não pedagógico que corresponde aos critérios necessários para educação com qualidade, como escolas com infraestrutura e valorização dos docentes. Esta situação se altera com o Custo Aluno-Qualidade (CAQ) e passa ser central na definição do financiamento público educacional. Segundo a pesquisa APEOESP/IBSA (2016:23) o CAQ foi utilizado, pela primeira vez, pelo pesquisador Ediruald de Melo em 1989 e que o conceito ganhou maior dimensão por ocasião dos trabalhos da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. O CAQ integra o PNE (2014-2024) na forma de 4 estratégias 20.5, 20.6, 20.7, 20.8 e 20.10 da meta 20, que trata da meta do investimento educacional em que, inicialmente, deve ser 7% e depois 10% do PIB. A estruturação do CAQ, revela a pesquisa APEOESP/IBSA (2016:26), seguiu os parâmetros defendidos pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação que contém os seguintes elementos: "*qualificação e remuneração do pessoal docente e dos demais profissionais da educação pública; manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino (infraestrutura); material didático-escolar; alimentação; e transporte escolar"*. O CAQ variará conforme a etapa e a modalidade educacional. Uma vez definido o CAQ, naqueles locais que não tenham condições de segui-lo, a União deverá cumprir seu papel supletivo e de complementação para que todo o país tenha parâmetro similar. Há, ainda, no PNE (2014-2024), o Custo Aluno inicial CAQi que, nos mesmos moldes do CAQ, estabelece que todo equipamento escolar deve contemplar um padrão mínimo para funcionar e promover educação pública de qualidade. Mesmo sob pressão de agentes sociais da educação (sindicatos de profissionais da educação, movimentos sociais etc.) e de Procuradores federais, o Governo federal ainda não colocou em prática o CAQ e CAQi, atrasando, pois, as exigências previstas do PNE (2014-2024). Mais precisamente, o Governo federal não realizou suas responsabilidades previstas nas estratégias 20.6 e 20.8 da meta 20. Em síntese, a primeira prevê, que até 2016, a implementação do CAQi; já a segunda prevê que, até 2019, o CAQ deverá ter sua metodologia definida, ser ajustado diante das necessidades educacionais e ser objeto de acompanhamento do FNE e do Congresso Nacional (através das suas Comissões de Educação).

Fonte: Brasil (2010; 2013; 2014) Elaboração: Própria

[155] De acordo com a página: http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/19056-dilma-sanciona-lei-que-destina-royalties-do-petroleo-para-educacao. Acesso em: 8 ago. de 2019.

[156] De acordo com a página: https://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/ECONOMIA/579000-DEPUTADOS-APROVAM-EMENDA-E-MUDAM-DIVISAO-DOS-RECURSOS-DO-PETROLEO-DA-UNIAO.html. Acesso em: 8 ago de 2019.

Capítulo 4: Breves informações sobre o Estado de São Paulo e as políticas educacionais paulistas entre os anos de 1995 a 2010 (Mais elementos para a compreensão do "objetivo complementar")

4.1 Breves informações sobre o Estado de São Paulo

Nesta parte da pesquisa, antes de examinarmos as entrevistas com os 10 professores da rede estadual, optamos em, preliminarmente, trazer algumas informações visando situar o leitor acerca da realidade educacional paulista no mesmo período mobilizado para a análise que denominamos "objetivo macro" (1995 a 2010). Em diálogo com a fundamentação teórica por nós trazida para esta pesquisa, vimos que o campo social, entre outros pontos, é uma dimensão da vida social na qual agentes sociais em posições assimétricas e que possuem capitais próprios inerentes àquele campo realizam disputas para obter troféus naquele espaço, com clara vantagem para aqueles que ocupam a posição dominante no campo. Há, no campo social, a reprodução da história daquele campo social, que é regido por regras próprias, história e regras que assumem dimensões próprias dentro da disputa de dada conjuntura específica. Tratamos, aqui, do campo educacional social brasileiro, que passa a ter uma história e regramentos próprios, à luz da organização e conformação constitucional de 1988. É objetivando situar o leitor sobre a política educacional no período mencionado, para que ele tenha possibilidade e base necessária para entender como os agentes sociais, no caso professores da rede pública estadual, com trajetórias específicas, se situaram e como as incorporaram as muitas e profundas políticas adotadas entre 1995 a 2010, concebidas por Governos de centro-direita, que assumiram o polo dominante no campo educacional paulista.

E, como todo campo social, o tempo que delimitamos, foi um período permeado por disputas com os sindicatos que representam as diversas categorias dos profissionais da educação, com destaque para o principal deles a APEOESP, cenário destoante, pois, da propugnação discursiva neoliberal segundo à qual nas sociedades democráticas e liberais, inexistiriam lutas de grupos antagônicos e com diferentes interessantes, perspectiva expressa, por exemplo, no mundo do trabalho, quando a concepção neoliberal procura referir-se aos trabalhadores (incluindo os servidores públicos) como "colaboradores". Percebe-se que, assim, como o sindicalismo dos trabalhadores regidos pela legislação trabalhista e que, portanto, estão em empreendimentos privados, o sindicalismo dos profissionais da educação pública, situados em polo dominado do campo educacional, possuem uma conformação semelhante àqueles: fragmentada e dispersa, características que podem prejudicar em pautas comuns ante os Governos e agentes dominantes, já que alguns acabam optando em atuar em face de agenda própria das suas categorias (como planos de carreira).

Uma vez que pretendemos apenas situar o leitor com informações básicas sobre as políticas do período situado, não temos o propósito de entrar em maiores detalhes sobre como foram as disputas, as estratégias mobilizadas para viabilizá-las as ações educacionais, pois esta

discussão, embora importante, desvirtuaria o que pretendemos e propomos fazer. Em resumo consultando os trabalhos de Hidaka (2012), Silva (2013) e Goulart (2004), verificaremos que suas pesquisas mostram que a APEOESP, agente social no polo dominado no campo educacional paulista, conseguiu, a partir da segunda metade dos anos de 1990 e na primeira metade dos anos 2000, ainda que com menos intensidade e volume que a década de 1980, manter a realização de diversas formas de manifestações coletivas que pleiteavam direito, bem como a preservação de outros e que para que não fossem adotadas determinadas medidas no campo educacional que entidade entendia como retrocesso no campo educacional. Conseguiu alguns êxitos. Porém, não conseguiu deter as questões centrais da agenda educacional do Governo estadual. Para os autores, um dos problemas de atuação da APEOESP ao não ter sido eficaz em conquistar alguns pontos das suas pautas reivindicativas, bem como na pretensão de conter pontos das políticas educacionais se deveu à circunstância de dar ênfase à luta nos espaços institucionais, realizando um "sindicalismo propositivo". Em que pese o diagnóstico, é preciso lembrar que o PSDB, com o apoio da maioria do eleitorado paulista, tem conseguindo eleger representantes para o Executivo e a maioria dos parlamentares do Legislativo estadual. Apenas a atuação da APEOESP, cremos, não seria suficiente para alterar substancialmente o quadro político paulista.

Aprovando as suas ações governamentais, nas eleições majoritárias para os Governos estaduais, desde 1994, até às últimas de 2018, a maioria do eleitorado paulista, com suporte dos principais órgãos de comunicação, tem optado por políticos do PSDB, que tem conseguido eleger muitos deputados para a Assembleia do Estado de São Paulo e conseguido formar as maiorias para governar e aprovar projetos do seu interesse. Nesses pouco mais de 23 anos, no Poder Executivo estadual, os governos do PSDB têm conseguido, no plano do Legislativo, bloquear e tornar sem efeito mais prático, quando acontecem, as investigações desfavoráveis contra integrantes dos Governos. É preciso salientar que os Governos estaduais vêm contando, na maior parte do período, com certa complacência por parte dos órgãos de investigação e do Judiciário, acerca da realização de apreciação e aprofundamento de apurações de denúncias de desvio de recursos públicos e de outras denúncias de irregularidades.

A despeito da resistência e ações dos agentes sociais contrários a algumas ações governamentais, no Estado de São Paulo, em termos bem resumidos, as Administrações do PSDB cederam (e vem cedendo) a gestão e prestação de diversos serviços e equipamentos públicos às chamadas entidades do Terceiro Aetor. Algumas críticas desse modelo de atuação governamental são: i-) de falta de transparência na relação das entidades com a Administração Pública; ii-) baixo controle social para tratar de medidas corretivas sobre os serviços executados; iii-) a busca de lucros de algumas destas entidades desvirtuando sua própria situação jurídica ante a legislação já que não podem ter por finalidade os lucros; iv-) serviços não prestados na sua integralidade à população usuária e demandante, entre outras. Sobre as críticas do PSDB, na gestão estadual, estão: i-) à pouca disposição em ouvir e acatar as demandas dos movimentos sociais e do movimento sindical; ii-) valorizar apenas os conhecimentos técnicos dos seus pares; iii-) agir com

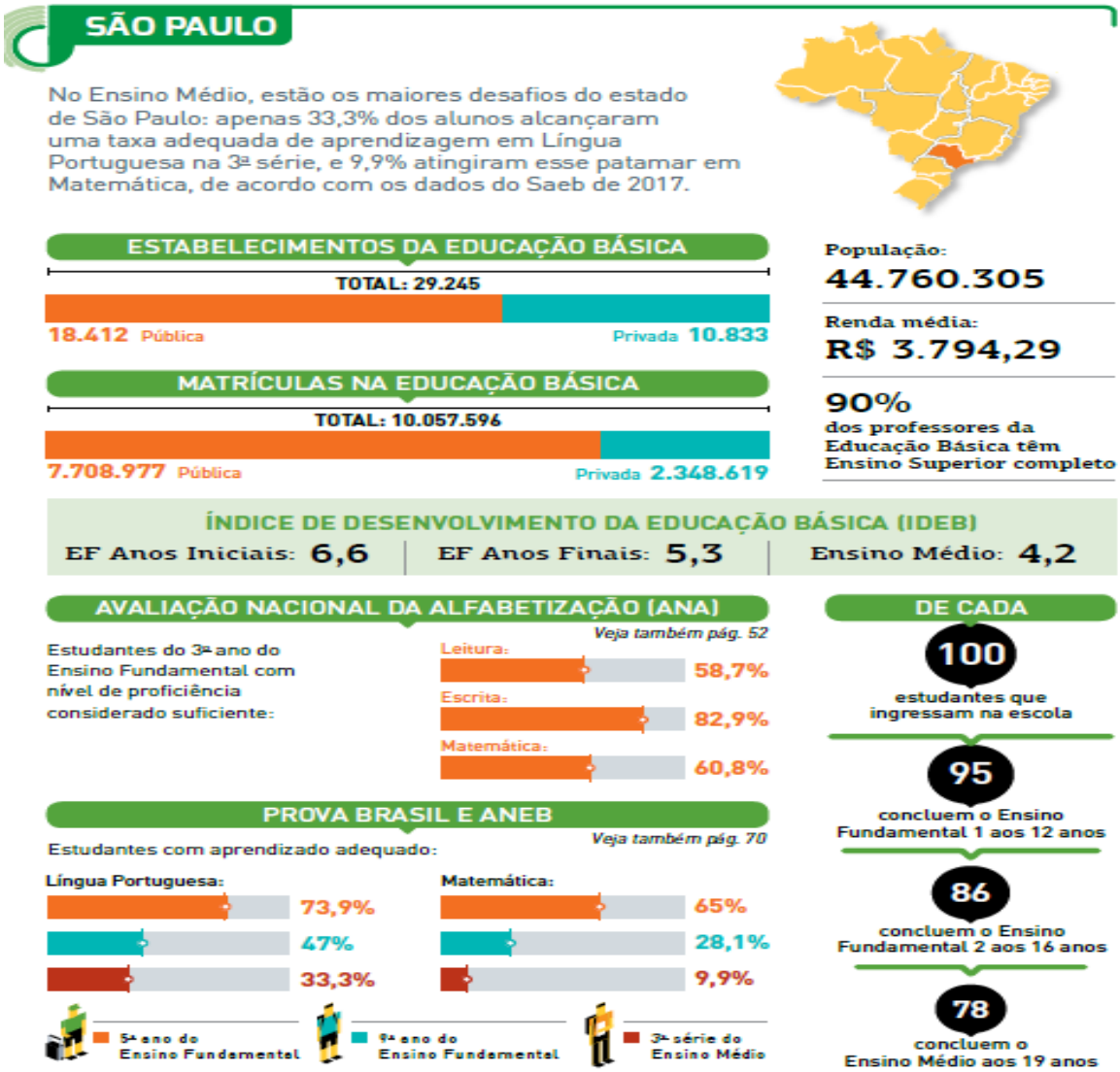
excessiva truculência pelo uso do aparato repressivo estatal contra os contrários e atingidos pelos efeitos negativos por ações governamentais, etc.

Quadro 16: Informações sintetizadas do Estado estudado

População estimada	De acordo com a Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (Fundação Seade), o Estado possui 44, 3 milhões de habitantes em 2019. É o Estado mais populoso do país. A população paulista representa 21% da população brasileira, sendo que, na América do Sul, chega a superar alguns países como Peru (32,9 milhões) e Venezuela (32,7 milhões).
Área	De acordo com a Fundação Seade, a área do Estado é de 248,2 mil $km^{2.}$ A densidade demográfica é de 178,53 habitantes por Km^2
PIB	Conforme informa a Fundação Seade, o PIB paulista foi de R$ 2,2 trilhões em 2018. É o maior entre todas as unidades federadas. No mesmo ano, o PIB do país foi de R$ 6,82 trilhões. O PIB paulista corresponde a um terço do brasileiro, ou seja, representou 32,6% do total. Em 2018, o PIB paulista teve maior peso do setor Serviços (com 33,7% do total paulista), seguido da Indústria (com 32%) e Agropecuária (com 9,9%). Apesar da forte força econômica estadual, Pochmann (2019), denuncia que, desde a década de 1990, os sucessivos governantes e a maioria dos parlamentares paulistas vêm tendo uma posição submissa aos diferentes Governos federais, submetendo o Governo Estadual a políticas neoliberais, dependência do governo central para realização de ações e aniquilando os instrumentos de políticas públicas que possibilitariam maior protagonismo do Estado.
Capital	São Paulo.
IDH	Em 2010, foi de 0,783 de acordo com o IBGE.
Municípios	Segundo a Fundação Seade, o Estado de São Paulo possui, ao todo 645 municípios, que estão distribuídos em 42 regiões de Governo, 14 Regiões Administrativas e 03 regiões metropolitanas: de São Paulo, Baixada Santista e Campinas. A Região Metropolitana de São Paulo é a que possui maior dinamismo econômico e maior concentração populacional. Informa a Fundação Seade que regiões como Campinas, São José dos Campos e Santos e seus entornos também são áreas com forte concentração industrial.
Esperança de Vida ao Nascer	Segundo a Fundação Seade, a Esperança de Vida ao Nascer da População Feminina em 2018, foi de 79,52 anos; da população masculina foi menor, de 73,21 anos.
Sobre a educação	De acordo com informações disponibilizadas na página institucional da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP), o Estado possui a maior rede de ensino do país com 5.400 escolas, com 3,7 milhões de alunos matriculados. A SEE possui 245,2 mil servidores nos quadros do Magistério (QM), no Quadro de Apoio Escolar (QAE) e Quadro da Educação (QSE). A distribuição dos servidores é a seguintes: 139, 9 professores "ativos", 4,8 mil diretores de escolas que estão lotados em 91 Diretorias Regionais de Ensino, localizadas em 15 polos regionais. Quanto à distribuição dos professores entrevistados em relação às Diretorias de Ensino, tivemos a seguinte configuração: Professor 1 – Leste 4; Professora 2 – Não respondeu; Professor 3 – Leste 4; Professor 4 – Leste 5, mesmo sua escola estando na Vila Maria, Zona Norte da Capital; Professora 5 e Professora 6 – Leste 4; Professor 7 – Sul 3; Professora 8 – As duas escolas em que a Professora era docente estavam na Leste 5; Professora 9 – Leste 5 e Professora 10 - Leste 5. Sobre a sua estrutura político-administrativa, a SEE diz que, desde 2012, possui dois órgãos vinculados: Conselho Estadual de Educação (CEE) e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). Possui, ainda, seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Professores "Paulo Renato Costa Souza" (EFAP); Coordenadoria de Gestão da Educação Básica; Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional (CIMA); Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares (CISE); Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) e Coordenadoria de Orçamento e Finanças (COFI). No ano de 2013, o Governo estadual realizou concurso público para a contratação de 59 mil novos professores para fazerem parte do quadro efetivo da carreira do magistério paulista, considerada uma vitória da ação sindical pela Apeoesp. Matéria do jornal "O Estado de São Paulo", de dezembro de 2014, informa que, até àquele ano, o Governo havia convocado 56 mil candidatos. Porém, nem todos preferiram se tornarem professores efetivos, talvez devido aos problemas vivenciados na carreira (como baixos salários) ou por reprovação na perícia médica. A notícia revela que, do total dos convocados, 21 mil (38%) optaram por não ficar carreira; 29 mil (51%) permaneceram; 6 mil (11%) já eram servidores públicos e participaram no concurso e conquistaram a progressão na carreira. O restante seria convocado posteriormente. Algumas estimativas apontam que há um déficit de 50 mil docentes na rede pública. No início deste ano, o novo Governador, João Dória, eleito em 2018, cancelou o concurso público que a gestão anterior de Mário França havia autorizado, que previa a contratação de 27.500 docentes para a SEE.

Fontes: Fundação Seade (2019), IBGE (2019), Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (2019) e Pochmann (2019)

Figura 03: Mais dados educacionais do Estado de São Paulo



Fonte, elaboração e retirado: TODOS PELA EDUCAÇÃO (2019:167)

Hidaka (2012:76), a partir de estudo realizado por Oliveira (1999), narra que assim como a cúpula do MEC nas gestões de FHC, a equipe que dominou a Secretaria Estadual da Educação na década de 1990, no governo de Mário Covas, formulou as diretrizes educacionais a partir de um pequeno liderado pela professora Roserley Neubauer, não levando em conta aqueles agentes sociais que implementariam tais diretrizes, a saber, os professores. Este grupo foi quem elaborou o Programa de Governa na área educacional do então candidato Mário Covas, em idos de 1994. É imperioso lembrar que o Governo estadual, na segunda metade da década de 1990, sofria grande influência ideológica e político-administrativa do Governo central de Fernando Henrique Cardoso.

Quadro 17: Agentes sociais dominantes (Governadores) da política educacional no estado de São Paulo (1995 a 2010)

Governador	Período dos Mandatos
Mário Covas	1º de janeiro de 1995 a 1º janeiro 1998
Mário Covas	Reeleito. Assume em 1º de janeiro de 1999 a 6 março de 2001 (afastou-se em janeiro de 2001 para tratar de um câncer. Faleceu em março de 2001, devido a complicações da doença.

Geraldo Alckmin	Era Vice-governador. Assume em 6 de março de 2001 e vai até 1º janeiro de 2003
Geraldo Alckmin	Reeleito. Assume em 1º janeiro de 2003 a 31 de março de 2006 (renúncia para participar do pleito presidencial do mesmo ano).
Cláudio Lembo (do então Partido da Frente Liberal, hoje Democratas)	Vice-governador. Assume em 31 de março de 2006 e fica até 1º de janeiro de 2007
José Serra	1º de janeiro 2007 a 2 de abril de 2010 (renúncia para participar do pleito presidencial do mesmo ano)
Alberto Godman	Vice-governador. Assume em 02 de abril de 2010 e fica até 1º de janeiro de 2011

Fonte: Wikipedia (2019).Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_de_S%C3%A3o_Paulo. Acesso em 23 mar. 2019. Elaboração própria

Os Governos do PSDB, no Estado de São Paulo, estão marcados pela instauração de políticas inspiradas no pensamento neoliberal, incluindo às de educação, como apontam diversos trabalhos Como dominante no campo da educação, desde 1995, no Estado de São Paulo algumas destas políticas, como veremos sintetizadas, mais adiante, entre outras, foram: a i-) "política de valorização de mérito" que foca no desempenho individual do professor; ii-) a flexibilização laboral para contratação de professores de forma precária, por tempo determinado e com menos benefícios do que os professores efetivos. Vale lembrar que esse expediente, no Estado de São Paulo iniciado nos anos de 1995, já ocorria em entes governamentais desde a década de 1980, como lembra-nos Dardot e Laval (2016:271-320). Segundo os autores, a adoção de iniciativas que são utilizadas no mercado passou a ser utilizadas na Administração Pública desde a segunda metade de 1980, em diversos países europeus, sob a justificativa de contenção de gastos públicos e pelo fato de as políticas de mercado serem "mais eficientes" que as estatais.

Quadro 18: Agentes sociais dominantes (Secretários) da política educacional no Estado de São Paulo (1995 a 2010)

Secretário	Período
Rose Neubauer	De 1995 a 2002
Gabriel Chalita	De 2002 a 2006
Maria Lúcia Vasconcelos	De 2006 a 2007
Maria Helena Guimarães	De 2007 a 2009
Paulo Renato Souza	De 2009 a 2010

Fonte: Wikipedia (2019.) Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Secretaria_da_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Estado_de_S%C3%A3o_Paulo#%C3%9Altimos_Secret%C3%A1rios_da_Educa%C3%A7%C3%A3o Acesso em 23 mar. 2019. Elaboração própria

Goulart (2004:72) e Hidaka (2012:79) realizam um exame das políticas educacionais nos Governos de Mário Covas e do primeiro mandato de Geraldo Alckmin, que assume formalmente, em decorrência do falecimento de Mário Covas devido a complicações de um câncer. Tal exame é feito a partir de análise de um documento que realiza um diagnóstico da realidade educacional do Estado de São Paulo ainda quando Mário Covas era candidato ao Governo e que viria a ser referência institucional dos seus governos e que fora complementado por Alckmin. O documento foi elaborado por Rose Neubauer e por seus apoiadores e chama-se "Programa de Educação para o Estado de São Paulo do PSDB". Basicamente, o documento relata que: i-) as gestões anteriores antes do PSDB não estavam gerindo serviços públicos de qualidade para a população de um Estado que se pretendia moderno, industrial e avançado como São Paulo; ii-) as políticas públicas, incluindo às educativas, eram desorganizadas e caóticas; iii-) a educação era um todo

desintegrado; iv-) as jornadas de trabalho eram incompatíveis com os turnos das diferentes escolas; v-) havia gastos públicos elevados devido à ineficiência do sistema educacional, causando repetência e evasão; vi-) um dos motivos das diferentes desigualdades e defasagens educacionais do Estado ocorria uma vez que, nos últimos decênios, o Estado teria se "agigantado" por ter promovido a entrada de milhões de estudantes em várias etapas educacionais, etc. As soluções para tal esse diagnóstico pouco proveitoso, apontam os Goulart (2004:72) e Hidaka (2012:79), na leitura do documento elaborado pelos responsáveis da Secretaria da Educação, nos anos de 1990, era i-) "modernizar" a Administração da SEE; ii-) monitorar o desempenho dos alunos e professores promovendo o mérito; iii-) descentralizar a governança educacional para Prefeituras; iv-) organizar e melhorar político-administrativa a SEE, etc. Em síntese, era preciso incorporar à gestão pública os preceitos da chamada da gestão gerenciada, desenvolvida por Bresser Pereira, no Governo federal, na Reforma do Estado na gestão de FHC. Devido ao fato de marcarem à gestão dos Governos educacionais, até hoje, elegemos algumas políticas implantadas entre os anos de 1995 a 2010 que seguem abaixo.[157] A exposição delas, mesmo que de forma resumida, poderá ajudar a entender algumas respostas dos entrevistados no questionário que aplicamos, que será objeto de análise no próximo capítulo.

4.2 Síntese das políticas no campo educacional paulista entre os anos de 1995 a 2010

A reorganização da rede pública estadual aconteceu em dezembro de 1995. Com a justificativa de melhorar estrutura da rede pública estadual, de economizar recursos públicos e por questões pedagógicas, como relata Goulart (2004:83), o Governo estadual realiza, a partir de 1995 a chamada reorganização escolar do Estado. Apoiando-nos na mencionada autora, sabemos que a iniciativa consistiu em manter, em várias escolas do Estado, apenas unidades escolares com ciclos específicos relacionados à Educação Básica. Assim, a formatação das escolas estaduais passou ser: i-) 1ª a 4ª séries; ii-) 5ª a 8ª séries; iii-) 5ª a 8ª séries e Ensino Médio e iv-) apenas escolas de Ensino Médio. Antes, encontrávamos, por exemplo, numa escola todas as etapas. Um dos argumentos, no plano pedagógico, utilizados pela SEE, era de que havia muitos problemas de aprendizado cujas escolas reuniam o chamado Ciclo Básico I (1ª a 4ª séries) com o Ciclo Básico II (5ª a 8ª série) (GOULART 2004:83). A autora apresenta dados que mostram o crescimento das escolas nos 4 tipos de formatos expostos acima. Apenas para se ter uma ideia de alguns impactos da reorganização tendo em vista alguns dos dados trazidos pela autora: no ano letivo de 1995 existiam 559 escolas com o Ciclo I e em 1996 houve um aumento considerável, já que passou para 2.305 o número de escolas funcionando no mencionado Ciclo. Ademais, diz autora, em 1996, 70% das escolas do Estado já haviam sido objeto do projeto de reorganização. No conjunto, o

[157] Para ter conhecimento das políticas educacionais em São Paulo em maiores detalhes, sugerimos a leitura de Hidaka (2012), Silva (2013) e Goulart (2004)

número de escolas e salas entre os anos de 1995 e 1996 diminuem: em 1995, havia 6.782 escolas com 186.223 salas e em 1996 havia 6.706 escolas com 178.207 salas.

A municipalização das escolas estaduais iniciou-se em fevereiro de 1996. Goulart (2004:83) e Hidaka (2012:86) apontam que o crescimento das redes municipais, no Estado de São Paulo, ocorre pelo incentivo ofertado pela criação do FUNDE, com incremento de mais matrículas devido a disponibilidade de recursos do Fundo para o Ensino Fundamental. Salientam também que a reorganização da rede estadual preparou as instalações físicas das escolas apenas com Ciclo I, visando a transferência da gestão de muitas dessas unidades para as Prefeituras, portanto, a reorganização não aconteceu apenas, por ocasião de motivos pedagógicos e racionalização de recursos públicos.

Hidaka (2012:86) esclarece que o respaldo de transferência das escolas estaduais para as Prefeituras ocorreu com a edição do Decreto estadual nº 40.673/1996, que criou o "Programa de Ação Parceira Estado/Município para atendimento do Ensino Fundamental no Estado de São Paulo", o qual previu que, por livre adesão, os Municípios que participassem do programa comprometiam-se a gerir parcial ou totalmente as unidades escolares com Ensino Fundamental até então mantidas e organizadas pelo Estado. Como contrapartida, o Governo estadual, pelo Decreto, disponibilizaria por empréstimo servidores lotados na SEE e fomentaria parcerias com o setor privado. Em face da municipalização houve um crescimento de Prefeituras mantendo o Ensino Fundamental no Estado de São Paulo entre os anos de 1995 a 2001: Hidaka (2012:87) revela que, em 1995, existiam 72 Prefeituras com rede própria e em 2001, o número já era de 540 prefeituras gerindo o Ensino Fundamental. Ocorreram outras duas consequências em face da municipalização: i-) o número de professores PEB I (dos anos iniciais do Ensino Fundamental) em 1998 no quadro de titulares da SEE correspondia a 62,1% ante ao índice de 26,4% em 2006; ii-) com relação aos professores de PEB II (dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio) temos que em 1998 representam 37,9%, já em 2006 correspondiam a 73,6%, segundo dados do DIEESE apontados por Hidaka (2012:112); iii-) a outra consequência se deu com o aumento de matrículas no Ensino Fundamental no Estado de São Paulo: em 1996, as matrículas na mencionada etapa educacional contabilizou 726.704 para atingir 2.249.289 em 2006 nas redes municipais, enquanto no mesmo perído, o número de matrículas é reduzido na rede estadual passando de 5.078.539 para 2.945.985, de acordo com dados do Censo Escolar do INEP mencionados por Hidaka (2012:87).

Vimos que, na década de 1990, os governos de FHC reforçaram e institucionalizaram instrumentos de avaliação de larga escala e padronizadas, com vistas a monitorar externamente a Educação Básica. Na esteira de tal movimento, os diferentes sistemas educacionais passaram a criar seus instrumentos de avaliação externa, no que diz respeito a mensuração do aprendizado dos alunos em relação ao currículo e, de certa forma, dos professores da Educação Básica a partir de metas educacionais pré-definidas. Para se ter ideia do crescimento dos sistemas de avaliação de desempenho de aprendizagem, em 2009, 11 Estados e duas capitais já tinham seus sistemas

em articulação com o sistema nacional (GUIMARÃES DE CASTRO, 2009:13). Sob esta perspectiva, seguindo informações da Hidaka (2012:87), no Estado de São Paulo foi criado o "Sistema de Avaliação de Rendimento do Estado de São Paulo" (SARESP) por meio da Resolução nº 27 da SEE, editada no dia 29 de março de 1996.

Para Guimarães de Castro (2009:06), mecanismos como o SARESP podem apoiar na formulação de acompanhamento de políticas educacionais, oferece transparência ao conjunto da sociedade e permite eventuais aprimoramento ao aprendizado oferecido. Pode-se concluir, também, que a ampla institucionalização de avaliações externas de larga escala que procuram mensurar o aprendizado oferece margem para o acompanhamento da atividade docente. O SARESP, assim como outras tantas ações estatais em diversas áreas, é apenas mais um exemplo de técnica governamental moderna produzida com ajuda de um saber específico, a saber, a Estatística. Essa conjugação foi bem verificada por Michel Foucault. De modo bem sintetizado, o filósofo francês (2008) mostra que, a partir do século XVII, o Estado passa por uma metamorfose em relação à sua forma de atuar, isto é, deixa de se ater ao território para preocupar-se com questões que dizem respeito ao conjunto da população, tendo como auxílio as diferentes técnicas dos saberes de diversas áreas que se encontram em processo de desenvolvimento. Entre outras palavras, o Estado passa a mobilizar o conhecimento científico para gerir a população, isto é, desenvolve uma *governamentalidade*, de forma que se tenha insumos para se ter e exercer o poder e controle sobre uma coletividade. O Estado passa a ser valer dos conhecimentos da Estatística para conhecer a realidade da população e, se for caso, alterá-la tendo em vista os resultados que elementos estáticos ensejam para atingir certos propósitos. Assim sendo, a Estatística passa a ser uma aliada importante desta nova forma de governar, que ainda é contemporânea no agir estatal:

> (...) a estatística é o conhecimento do Estado, o conhecimento das forças e dos recursos que caracteriza um Estado num momento dado. Por exemplo: conhecimento da população, medida da sua quantidade, medida da sua mortalidade, da sua natalidade, estimativa das diferentes categorias de indivíduos num Estado e da sua riqueza, estimativa das riquezas produzidas, estimativas das riquezas que circulam, estimativa da balança comercial, medida dos efeitos das taxas e dos impostos – são todos esses dados e muitos outros que vão constituir agora o conteúdo essencial do saber soberano. Não mais, portanto, corpus de leis ou aplicá-las quando necessário, mas conjunto de conhecimento técnicos que caracterizam a realidade do próprio Estado (FOUCAULT, 2008:365)

Baseando-se em Guimarães de Castro (2009: 12-14), elenquemos considerações sobre o SARESP: i-) A Resolução que criou o SARESP autorizou que Municípios com rede própria e escolas particulares participassem das provas de avaliação de aprendizagem; ii-) Quando foi criado, teve o apoio do Banco Mundial mostrando mais uma vez a proximidade da instituição de fomento com as políticas de educação do Brasil; iii-) É uma avaliação anual e censitária; iv-) Suas chamadas Matrizes de Referência são os Parâmetros Curriculares Nacionais, os quais procuram verificar o conhecimento dos alunos em relação à Matemática, Português, Ciências, História e Geografia; v-) Há obrigatoriedade da participação das escolas mantidas pela SEE; vi-) A intenção da SEE era possibilitar que os resultados do SARESP pudessem promover o acompanhamento das políticas educacionais do Estado, isto é, que os resultados das provas dessem insumos para os professores e escolas organizarem, respectivamente, suas aulas e políticas pedagógicas vii-) As

escolas cujos alunos não fossem bem no SARESP receberiam o apoio necessário; viii-) Em 2007, o SARESP passou por reformulação, já que, até então, sua metodologia (de 1996 a 2007) não permitia comparar o resultado de um ano para outro e os resultados entre escolas. Seguindo o formato do SAEB (nacional), entre as mudanças, o Governo de José Serra, incluiu no SARESP mecanismos com possibilidade de comparabilidades, além de criar as condições para construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Paulista (IDESP) e do bônus por mérito; ix-) O SARESP avalia as competências e habilidades de educandos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio. Algumas das críticas ao SARESP são: i-) incentivar a concorrências entre escolas; ii-) realizaria o controle externo do processo pedagógico, condição que enseja condições para culpabilizar professores e equipe escolar pelo fracasso nas provas etc. (HIDAKA, 2012:88).

No âmbito das reformas educacionais no Estado de São Paulo, na segunda metade dos anos de 1990, consoante análise de Fernandes (2010:78), ocorreu a atualização do fluxo escolar e o surgimento das chamadas Classes de Aceleração, movimentos que criaram as condições para os Ciclos de Aprendizagem, a Recuperação nas Férias e a Progressão Continuada. Segundo Hidaka (2012:90), a Progressão Continuada foi criada, na rede pública do Estado, com a Deliberação do CEE nº 09/97, de 30 de julho de 1997. Formalmente, vale apontar, ainda segundo o autor mencionado, o regime de Progressão Continuada entrou em vigor através da Resolução nº 04 de agosto de 1997 da SEE, definindo que ela passaria a valer no ano letivo de 1998, criando assim, a divisão do Ensino Fundamental em dois Ciclos, sendo que o Ciclo I abrangeria da 1ª a 4ª séries e o Ciclo II seria organizado pelas 5ª a 8ª séries. O interesse da SEE não foi apenas de caráter pedagógico. Na leitura que tinha a gestão de Mário Covas, como vimos, havia desperdício de dinheiro de público na educação. E isto fica claro na Indicação da CEE nº 08 de 30 julho de 1997 que se mostrou favorável a criação do regime de Progressão Continuada, com vistas também a evitar "desperdícios de recursos", documento que é analisado por Goulart (2004:88). Para Goulart, tanto a Progressão Continuada, o Classes de Aceleração e a Escola nas Férias faziam parte de questão central da SEE, que consistia em reduzir o valor custo/aluno, que era tido como alto devido à alta repetência da década 1990. (GOULART, 2004:88).

Quanto à previsão legal, vale lembrar que a Progressão Continuada está prevista no parágrafo segundo do artigo 32 da LDB, que preconiza que os sistemas de ensino do país podem adotar, no Ensino Fundamental, o referido regime, quando a organização do sistema escolar for a divisão em série. Deve-se observar, também, que no regime de Progressão Continuada a qualidade do ensino-aprendizagem dos educandos e regras próprias são do respectivo sistema.

De fato, passados 09 anos da implantação do regime de Progressão Continuada, completados em 2006, foi alterada a dinâmica do fluxo escolar na rede pública de São Paulo, com aumento da taxa escolarização e diminuição da defasagem no Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Segundo avaliação Filho (2010):

> Importe assinalar que uma das consequências da implementação do regime de progressão continuada foi à correção do fluxo escolar. Dados da Secretaria da Educação referentes ao ano de

> 2006 indicavam que decorridos nove anos da adoção desse regime, apenas 1,3% dos alunos do ensino fundamental encontravam-se em atraso no que diz respeito à idade/série. Para Barreto Mitrulis (2001), essa correção de fluxo, por si só justifica a implantação da progressão continuada. A correção de fluxo, em grande parte, decorre da diminuição dos índices de repetência e da queda acentuada nas taxas de abandono escolar, que no segmento de 1ª a 4ª séries, praticamente se tornou residual (0,5%). Entretanto, no segmento de 5ª a 8ª séries, as taxas de desempenho, embora tenham diminuído, ainda é elevado (11,05%). (PALMA FILHO, 2010: 165-166 apud SILVA, 2013:58)

Hoje em dia, a progressão a continuada tornou-se sinônimo de "aprovação automática", tendo em vista a maneira equivocada pela qual foi (e vem sendo) adotada por alguns sistemas educacionais do país. Em certo grau, é o nome dado à condição em que o aluno é meramente aprovado ao ciclo seguinte sem ter adquirido padrões mínimos de aprendizagem no ano série/ano cursados. Para alguns, trata-se de um desvirtuamento da progressão continuada, concepção discutida, pelo menos desde a década 1980, no Brasil, que possui uma ideia criativa de como enfrentar a repetência e a evasão na escola, a partir de um novo formato do tempo escolar, organização escolar, avaliação pedagógica e aprendizados dos alunos, contrastando, pois, com concepções e metodologias tradicionais de ensino e pedagógicas.

Silva (2010) relata que o debate acerca da progressão continuada, no Brasil, ocorre mais intensamente a partir da década de 1990, em um contexto marcado pela democratização do ensino, com maior inclusão dos filhos da classe trabalhadora na escola pública. Orientando-se pela análise da mencionada autora, é preciso ter em conta que a progressão continuada deve ser concebida no sentido de que o aluno deva ser avaliado no decorrer e ao final de um Ciclo. Se ao final deste, o educando não tiver incorporado um grau de aprendizado suficiente, pode-se desenvolver iniciativas pedagógicas que possam identificar e corrigir possíveis distorções no processo de aprendizagem deste aluno. Diz autora, no processo de progressão continuada, é necessário que se leve em conta as diferenças individuais e o tempo de aprendizado de cada um, bem como que conhecimento deve ser encarado como um processo não limitado a apenas um ano/série sendo que a reprovação é um dos últimos recursos a seguir. A progressão continuada tem potencial, se levada a cabo de modo eficiente e acompanhada de melhores condições para os docentes, tanto no sentido pedagógico, de formação e melhores condições de trabalho, de mitigar as diferenças de capital cultural dos alunos numa conjuntura de maior acesso e inclusão à escola pública

Reportagem do jornal Folha de São Paulo de 12 março de 2007 informa que, naquele momento, o desempenho das escolas estaduais tinha piorado nos exames do SAEB, quando comparado, a outros momentos. Em 1995, a rede pública estadual, em Língua Portuguesa, tinha a mais alta do país, todavia, em 2005, na mesma disciplina, passou ocupar apenas o oitavo lugar. De acordo com a reportagem, a queda do desempenho da rede pública paulista, no período, foi notada também no ENEM, posto que nenhuma escola da rede tinha obtido média superior a 50 pontos de um total de 100. Outro exemplo menciona que, se em 1995, a rede pública de São Paulo estava entre as melhores da Federação, o cenário era outro em 2005, já que a rede paulista de educação tinha perdido posições em outros rankings de mensuração da qualidade da educação. Ouvidos pela reportagem, ex-Secretários da Educação e intelectuais do PSDB que atuavam no campo educacional culparam um ao outro: para Paulo Renato Souza, ex-Ministro da Educação de

FHC, o problema em relação à queda da rede pública estadual de educação, nos exames oficiais, relacionava-se à maneira equivocada de como foi adotada a progressão continua no Estado; para Rose Neubauer, gestora que implementou o modelo, afirmou que a culpa era do seu sucessor, Gabriel Chalita, que havia encerrado, segundo a ex-Secretária, medidas essenciais à continuidade no programa de Progressão Continuada. Ou seja, nem os próprios gestores se entendiam e fica claro que, apesar da diminuição da defasagem e repetência, o modelo precisava ser aperfeiçoado, pois não houve inciativa eficazes para a qualidade no aprendizado no regime de progressão continuada no Estado, naquele momento.

O potencial para a atratividade em qualquer carreira (pública ou não) diz respeito à valorização profissional, que se expressa, entre outros, aos seguintes aspectos: i-) boas condições laborais, ii-) remuneração condizente ao capital cultural institucionalizado por meio da realização de cursos com reconhecimento oficial; iii-) possibilidades de ascensão na carreira a partir de requisitos objetivos, etc. O direito à valorização profissional encontra-se em sintonia com a promoção do Trabalho Decente, termo institucionalizado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) desde 1999 e está em linha com a missão histórica desta Agência das Organizações das Nações Unidas (ONU) junto aos seus países-membros. Segundo a OIT, a Agenda de Trabalho Decente é a confluência de seus quatros objetivos estratégicos*:"1-) o respeito aos direitos no trabalho, especialmente aqueles definidos como fundamentais (liberdade sindical, direito de negociação coletiva, eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação e erradicação de formas de trabalho forçado e trabalho infantil); 2-) a promoção do emprego produtivo e de qualidade; 3-) a ampliação da proteção social e 4-) e o fortalecimento do diálogo social."* Não por acaso, o esforço e união (por homologia) de agentes sociais dos campos político e da educação, no processo constituinte, como vimos, conseguiram incluir o inciso V no artigo 206 da Constituição Federal de 1988, que trata da valorização dos profissionais da educação. No Brasil, os sistemas educacionais regulam a vida funcional e os direitos dos profissionais da educação nos Estatutos de Magistério, criados por leis específicas, algo a requerer, portanto, dada importância desses instrumentos na qualidade da educação e na trajetória profissional, atenção dos representantes sindicais dos professores e dos próprios professores, para quem sejam feitos Estatutos que realmente atendam às necessidades da categoria.

Atualmente, parte da vida funcional dos professores estaduais, é regida pelo Plano de Carreira do Magistério, criado pela Lei Complementar nº 836/1997, sancionada pelo então Governador Mário Covas em dezembro daquele ano. Até à edição da mencionada Lei, as questões sobre carreira do professorado paulista eram tratadas apenas pelo Estatuto do Magistério, na Lei nº 444/85, que ainda estabelece alguns parâmetros da vida funcional dos profissionais da educação paulista. Goulart (2004:89) esclarece-nos que o Estatuto do Magistério foi sancionado pelo então Governador Franco Montoro (1983-1986) e foi considerado importante, já que incorporou diversas demandas das entidades representativas do professorado, como: i-) aumento das horas-

atividade (tempo que compõe a jornada de trabalho e são atividades externas ao trabalho escolar); ii-) gratificação por trabalho noturno, iii-) término da avaliação de desempenho, entre outros.

Ainda, segundo Goulart (2004:89), o Estatuto previa os parâmetros para ascensão na carreira e em consequência os ajustes salariais de cada nível profissional alcançado pelo professor na mesma carreira. Ocorre, relata a autora, que os Governos de Orestes Quércia (1987-1991) e Luiz Antonio Fleury Filho (1991-1995), ambos do Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), promoveram políticas salariais que se valeram do aumento das gratificações em prejuízo do aumento do reajuste dos pisos salariais, causando piora do salário-base do magistério e praticamente inviabilizando o quadro de evolução da carreira do professorado paulista, posto que o salário-base era um dos critérios para a evolução. Desta maneira, a elaboração de um plano de carreira tornou-se uma das principais pautas dos professores estaduais devido às perdas salariais. Silva (2013:68) esclarece que a Lei Complementar 836/1997 levou três anos de tramitação na Assembleia Legislativa e foi aprovada em dezembro de 1997. O autor lembra que citada Lei é composta por 54 artigos e possui, nas disposições transitórias, 8 artigos e alterou diversos itens da Lei Complementar nº 444/1985. Façamos uma análise com as mudanças realizadas.

Goulart (2004:88) explica-nos que, com a edição da Lei Complementar 836/1997, houve mudança na definição no conceito hora-aula para hora-relógio, ou seja, o tempo de aula deixou de ter 45 minutos (para o período noturno) e 50 minutos (para o período diurno) e passou a ser calculado como tendo 60 minutos, sendo que 50 minutos deveriam ser dedicados para aulas em sala e 10 minutos para a troca de turmas e professores (o chamado intervalo pedagógico). Para a autora, houve aumento do tempo de permanência na sala de aula e diminuição do número de aulas durante a semana, passando de 06 para 05 aulas no período diurno e de 05 para 04 no período noturno. Silva (2013:69) argumenta que, com a criação da Lei nº 11.738/2008 (Lei do Piso), desenvolveu-se um atrito entre a APEOESP e a SEE gerado pelos entendimentos que cada um tinha sobre a composição da jornada em classe e extraclasse. Conforme podemos verificar no Quadro 19, com as modificações trazidas pela Lei nº 836/1997, as jornadas de trabalho foram reduzidas a duas modalidades. Para Goulart (2004:91) essas alterações resultaram na demissão de professores, já que alguns professores que antes podiam assumir 16 aulas, teriam que de forma obrigatória assumir 24 aulas, isto é, houve a concentração de aulas em um único professor.

Quadro 19: Mudança na composição da jornada – Comparação entre as Lei 444/85 e 836/97

Legislação	Jornada I	Jornada II	Jornada III
Lei nº 444/1985	Integral: 40 horas-aula, sendo 32 horas-aula na escola e 8 em horas em atividade	Completa: 30 horas-aula, sendo 24 horas-aula e 6 horas-atividade	Parcial: 20 horas-aula, sendo 16 horas-aula na escola e 4 hora-aula atividade
Lei 836/1997	-	Básica: 30 horas semanais, sendo 25 com alunos, 2 de HTPC e 3 em local de livre escolha	Inicial: 24 horas semanais, sendo 20 com alunos, 2 de HTPC e 2 em local de livre escolha

Fonte: Leis nºs 444/1985 836/1997 Elaboração: Goulart, 2004:90

De acordo com Silva (2013:69-70), a SEE publicou a Resolução SE nº 8 de 12 de janeiro de 2012. Nela, a SEE procurou se enquadrar no parágrafo 4º do artigo 2º da Lei nº 11.738, que determina que a composição da jornada de trabalho dos professores deve ser dois terços da carga horária em horas atividades realizadas em classe e um terço devem ser destinadas às atividades extraclasses. Como vimos, a Lei nº 836/1997, na jornada básica do professorado paulista, instituiu 30h semanais de trabalho, com 25h horas de trabalhos pedagógicos em sala de aula e atividades extraclasses compostas por Horas de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) de 02 horas e Horas de Trabalho de Livre Escolha (HTPLE) de 3 horas. Seguindo a exposição de Silva (2013:70), a Resolução nº 8 de 2012, na perspectiva da SEE, a faria cumprir a Lei do Piso no quesito da jornada de trabalho, já que a mencionada Resolução converteu as 30h em 1800 minutos, sendo 600 minutos previstos às atividades extraclasses e 1.200 às atividades em aulas em classe, posto que a SEE diz fundamentar-se no Plano de Carreira que prevê o conceito hora-relógio considerando a hora atividade de 60 minutos, com duração de aula de 50 minutos e que professores teriam 10 minutos para dispor em cada hora atividade para atividades extraclasse. Todavia, a APEOESP entende que a SEE viola a Lei do Piso no que se refere à jornada com a publicação da Resolução nº 8, mais especificamente àquela relacionada às atividades extraclasse, já que entidade sindical entende que 10 minutos dos 60 minutos do hora-relógio não deveriam computados como tempo destinados às atividades extraclasse. A APEOESP, segundo Silva (2013:70), tem orientado os professores a ajuizarem ações judiciais contra a Governo estadual, representado pela SEE, para que a Lei do Piso seja integralmente cumprida.

Vejamos as alterações sobre a evolução funcional. Hidaka (2012:92) elucida-nos que a Lei Complementar nº 444/1985 contemplava duas formas de evolução nas escalas vertical e horizontal. A primeira acontecia a cada dois anos e o professor de modo automático recebia um acréscimo automático de 5% sobre o seu salário-base. No segundo modelo, a evolução ocorria tendo em vista uma escala organizada em cinco níveis entre as letras "A" e "E", o professor tinha evolução funcional um acréscimo de 1% sobre o seu salário-base quando completava dez anos na carreira e logo após a cada cinco anos. Já com a Lei Complementar nº 836/1997, mostra o autor, os professores estaduais foram divididos em duas faixas, formadas cada uma por cinco níveis salariais; na faixa 1, ficam situados os professores que ministram aulas para a 1ª e 4ª séries do Ensino Fundamental (PEB I, Professores de Educação Básica I), já na faixa 2, ficam os professores da 5ª a 6ª séries do Ensino Fundamental e os de Ensino Médio (PEB II, os Professores de Educação Básica II). Uma das críticas ao Plano de Carreira, desenvolvido pela gestão Mário Covas, foi retirada da possiblidade de evoluir na carreira considerando apenas como requisito o tempo de função.

Nas duas faixas, pelo Plano de Carreira previsto na Lei Complementar nº 836/1997, a mudança para de um nível salarial para outro mais elevado ocorre de duas formas: pela via acadêmica e pela via não acadêmica. Conforme Silva (2013:71), o professor consegue a evolução funcional quando consegue aumentar seu capital cultural institucionalizado mediante a conquista

de um título de Mestre ou Doutor em Programas de Pós-graduação *stricto sensu* quando tiver ligação com a disciplina que leciona quando for PEB II ou da área de Educação quando for PEB I. Comprovando a obtenção do Mestrado, o professor estadual passa do Nível I para o Nível IV e com o Doutorado passaria o nível V. A evolução funcional pela via não acadêmica está prevista nos artigos 22, incisos 1º e 2º da Lei Complementar nº 836/1997; o professor progride funcionalmente pela via não acadêmica quando, como esclarece Hidaka (2012:93), participa da elaboração de projetos individuais ou coletivos nas escolas em que leciona ou comprove ter realizado cursos credenciados pela SEE. Silva (2013:71) revela-nos que Geraldo Alckmin (2011-2014), por meio da Lei Complementar nº 1.143, de julho de 2011, modificou certos itens da Lei Complementar n. 836/1997, em relação à evolução funcional não acadêmica. Entre outras alterações, a Lei Complementar nº 1.143, i-) aumentou o número de níveis concernentes a esta modalidade de evolução funcional; ii-) criou novos intervalos de tempo para os PEB I e PEB II progredirem na carreira, concebeu entre um nível salarial e outro a diferença de 5% entre cada um. Em 2009, no Governo José Serra (2007-2010), mostra-nos (Silva, 2013:72), foi sancionada a Lei Complementar nº 1.097. Este instrumento legal prevê, entre outros pontos, a evolução funcional do professorado paulista mediante aprovação na prova denominada "avaliação do mérito".

A Tabela 15, abaixo, foi retirada do "Blog da Presidência", uma das formas de comunicação estabelecida pela Presidenta da APEOESP, Maria Izabel Azevedo Noronha, para dialogar com a categoria. Alguns dados da Tabela foram mencionados por Silva (2013:72) e nos permite, entre outras coisas, verificar a movimentação dos docentes, num período de 10 anos (2000 a 2010), em relação à evolução funcional e consequente melhoria de remuneração. Em 2000, 87% do total (111.067) de professores PEB II concentravam-se nos primeiros níveis, os mais baixos da evolução funcional (60% no nível I e 27% no nível II); já em 2010, a maior parte do universo (total de 112.643, maior do que contingente de professores no ano de 2000) de PEB II estava ainda estava nos primeiros níveis, mais claramente, quase 70% (52% no nível I e 17% no nível II). Em 2000, é possível notar um maior número de professores "eventuais" (25%) quando comparado ao número de professores desta categoria em janeiro de 2011; 50% dos professores de PEB I (de um total de 84.547) estavam nos três maiores níveis (20% no nível III, 17% no nível IV e 13% no nível V); em 2010, a distribuição dos professores PEB I, basicamente, tendo em conta o universo total (47.017, diminuição de 37.530 professores, quando comparado ao número total de 2000, queda que pode ser explicada pela municipalização dos primeiros anos do ensino fundamental) quando considerado as maiores parcelas e concentravam no nível 1 (31%) e no nível IV (35%) Conforme aponta Noronha, ao analisar os números da Tabela, os professores PEB II entre os anos de 2000 a 2010 passaram a representar mais da metade do professorado paulista, todavia, pode se notar que tanto no ano 2000, a maioria (87%) e no 2010 (70%) estava nos níveis iniciais da carreira, ganhando, portanto, salários mais baixos tendo em vista todos os níveis previstos, a indicar a baixa movimentação dos professores PEB II. Outro ponto trazido por

Noronha que, merece atenção, é a grande concorrência da qual os professores PEB I (com 47 mil) e os professores PEB II (112.600) são submetidos ao concorrem pela chamada política de mérito, sendo, assim, um caminho árduo para professor evoluir funcionalmente, a considerar mencionada política.

Tabela 15:Comparação da distribuição dos professores estaduais por faixa e nível 2000 e 2011

	Distribuição dos professores por Faixa e Nível							
	Janeiro de 2011				Maio de 2000			
Faixa/Nível	PEB I		PEB II		PEB I		PEB II	
	Total	Part (%)	Total	Part (%)	Total	Part (%)	Total	Part (%)
Eventual	1.942	3	0		20.877	25	15	0
0001-I	17.496	31	73.148	52	9.722	11	66.657	60
001-II	1.934	3	24.209	17	12.068	14	30.435	27
001-III	1.720	3	10.547	8	16.537	20	9.433	8
001-IV	19.742	35	4.023	3	14.295	17	4.119	4
001-V	4.183	7	716	1	11.048	13	408	0
FAIXA 1	**47.107**	**83**	**112.643**	**81**	**84.547**	**100**	**111.067**	**100**
002-I	225	0	7.888	6	-	-	-	-
002-II	334	1	9.224	7	-	-	-	-
002-III	352	1	6.771	5			-	-
002-IV	5.747	10	2.696	2	-	-	-	-
002-V	2.889	5	511	0	-	-	-	-
FAIXA 2	**9.545**	**17**	**27.090**	**19**	**-**	**-**	**-**	**V**
TOTAL GERAL	**56.564**	**100,0**	**139.733**	**100,0**	**84.547**	**100,0**	**111.067**	**100,0**

Fonte: Boletim de Despesa Pessoal – SEESP
Maio de 2000 e Janeiro de 2011.
Elaboração: Subseção DIEESE/CEPES-APEOESP

De acordo com Fernandes (2010:79-80), as mudanças nas escolas estaduais, na segunda metade dos anos de 1990, vieram na esfera do projeto "Escola de Cara Nova". A autora relata e cita diversas pesquisas feitas, à época, que mostraram alguns impactos ruins ao cotidiano escolas por ocasião das reformas educacionais do período (como a alta rotatividade dos docentes nas escolas públicas, as péssimas condições de trabalho, realização políticas educacionais sem muito diálogo com os docentes e demais integrantes da comunidade escolar, etc.). [158] Além do mais, em 2002, o desempenho de muitos educandos em exames externos, como o SARESP, menciona Fernandes (2010:79-80), estava abaixo do que se esperava. Fernandes (2010:80) descreve que, em 2003, é lançado pela SEE o projeto "Escola do Acolhimento" modificando algumas ações do projeto anterior, finalizando algumas e desenvolvendo novas iniciativas. Entre as ações do "Escola do Acolhimento" a autora cita o "Programa Escola da Família", "Projeto Escola da Juventude", "Ensino Médio em Rede", "Programa de Formação de Professores 'Teia do Saber'", cursos realizados pela SEE a integrantes das Diretorias de Ensino por meio de videoconferências, entre outras. O "Escola do Acolhimento" teve forte apelo midiático, foi concebido para tentar melhorar o aprendizado dos alunos no âmbito das avaliações externas e preconizava a recuperação do convívio entre integrantes da comunidade escolar e potencializar protagonismo juvenil para o exercício da cidadania. Fernandes (2010:80) registra que as iniciativas do "Escola do

[158] Algumas das pesquisas mobilizadas por Fernandes (2010) foram: Guilherme (2002), Martins (2001), Marin; Guarnieri (2002), etc.

Acolhimento" foram adotadas entre os anos de 2002 a 2006 e potencializaram aspectos referentes à gestão gerencialista e "performática" nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual. A pesquisadora relata que foram aprofundadas ações acerca da avaliação dos professores e das escolas, bem como que iniciativas como o "bônus mérito", "avaliação externa", "desempenho profissional" passaram a pautar a cultura escolar e a orientar o ofício docente, contribuindo para deixar os professores mais intranquilos e angustiados para cumprir metas estipuladas pela SEE.

Goulart (2016) analisa, também, entre outros pontos, algumas medidas educacionais adotadas pelos governos do PSDB no Estado, ao longo da segunda metade da década de 1990 e nos 10 primeiros anos 2000. Mas, antes, ela se reporta a um documento do Banco Mundial organizado por Burns e Luque (2014). Em resumo, o texto do Banco Mundial, indica Goulart (2016:55-56) sugere aos sistemas educacionais: i-) instituição do desempenho dos docentes, de maneira a obter informações para a criação de premiação individual, ações de responsabilização e procura por capacitação profissional; ii-) as avaliações podem trazer resultados positivos aos docentes que são bonificações pagas em razão do bom desempenho, criando incentivos tornar a carreira mais atrativa aos profissionais que já fazem parte da carreira e para novos profissionais, há também os efeitos negativos, que podem ser a dispensa de professores que não foram bem nas avaliações promovidas; iii-) por gozarem de autonomia na sala de aula, diz Burns e Luque, no documento do Banco Mundial, os professores podem se tornar empecilhos à materialidade de reformas educativas, assim sendo, eles devem convencidos por três elementos complementares, a saber, a *"recompensa profissional, pressão por responsabilidade e recompensa financeira"* para que não participem da resistência promovida por sindicatos da categoria docente. Goulart (2016:55) demonstra muito bem que:

> o protagonismo docente proposto pelo Banco Mundial vincula a capacidade teórico-pedagógica dos professores a medidas objetivas de avaliação externa, ao mesmo tempo em que não consideram nenhum dos fatores socioculturais e econômicos das realidades locais e nacionais em tal avaliação. Soma-se a isso, uma visão que centraliza a competitividade e ameaça ao emprego como instrumentos que promoveriam o protagonismo docente (GOULART, 2016:55)

Governador de São Paulo entre os anos de 2007 a 2010, José Serra, adotou algumas políticas educacionais em sintonia com o documento do Banco Mundial analisado por Goulart (2016:56). A pesquisadora descreve que, no citado período, aconteceu: i-) A divulgação no novo Plano Estadual de Educação com a instituição de dez metas em consonância com o "Compromisso Todos Pela Educação do Educação", como fez o Governo federal no segundo mandato de Lula;
ii-) No início de 2008, a SEE, sem muito diálogo com a categoria docente, em pouco dias centraliza e atualiza o currículo mediante a "Proposta Curricular do Estado de São Paulo" que contou com a publicação e distribuição às escolas dos "Cadernos" para os educandos, professores e gestores, com as matérias e incluindo às diferentes etapas da Educação Básica;
iii-) Após a definição das metas e uniformização dos currículos, o Governo Estadual consegue aprovar a Lei Complementar nº 1.078/2008, em dezembro, que criou política de bônus por resultados, à qual se caracteriza por ser remuneração variável paga única vez ano, desde que cumpridos certos parâmetros, política comum em alguns segmentos econômicos da esfera

privada. Para que professores e demais profissionais da educação possam acessá-la, elucida Goulart (2016:56), é necessário a-) que os eles possam ter frequência e assiduidade ao longo do ano letivo; b-) participem dos programas de formação continuada da SEE e c-) cumpram o resultado estipulado do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), instituído pela Resolução SE nº 74 de 6 novembro de 2008 (lembrando que o IDESP é calculado da mesma maneira que o IDEB, tendo em vista a avaliação dos educandos no SARESP e fluxo escolar - índices de evasão e repetência);

iv-) Com a sanção da Lei nº 1.093, em 2009, o Governo Estadual regulamenta as diversas formas de contratação de professores, que passam a ter diferentes vínculos e direitos profissionais, contribuindo para a precarização do trabalho docente, medida que, vale lembrar, já era utilizada por diferentes Governos. Mesmo estando na mesma categoria, a Lei nº 1.093 potencializa o fracionamento dos diferentes tipos de vínculos: para além dos efetivos aprovados em concurso público e com nomeação formal no Diário Oficial, a rede pública estadual passa a contar com a categoria "F" que até então foram por docentes temporários, porém com a edição da nova Lei adquirem estabilidade funcional e são incorporados ao regime previdenciário. A chamada categoria "O" é também é afetada pela Lei nº 1.09: naquele instante, os contratados temporariamente podiam ficar nessa condição por um ano com possibilidade de prorrogação de mais um ano, porém precisariam ficar no chamado interstício por 200 dias, para que pudessem ser contratados novamente;

v-) Goulart (2016:58) continua nos revelando que, além divisão da categoria em diversas de formas de contratações e com diferentes direitos, o Governo Estadual, à época, conseguiu aprovar a Lei 1.097/2009 que estabeleceu o Programa de Valorização pelo Mérito, dissolvendo *"a isonomia salarial"* entre os profissionais da educação paulista. Regulamentado pelo Decreto 55.217/2009, o mencionado Programa autoriza o professor a progressão na carreira e, por conseguinte, aumento salarial por meio da aprovação em prova e em face da sua assiduidade no ano letivo. Goulart (2016:58) esclarece que o Programa-Mérito ou (Prova-Mérito) beneficia apenas 20% do total dos profissionais integrantes de cada uma das faixas que compõe a classe de docentes. Com o Programa-Mérito, oferece aos aprovados 10% de aumento que é incorporado ao salário-base. Poucos foram os beneficiados pelo Programa-Mérito: a partir de dados de Nery (2013), Goulart (2016:58) expõe que, em 2012, de um contingente total de 197 mil professores da rede pública estadual, o número de pré-inscritos foi de 53,2 mil, tendo a confirmação de 38,4 inscritos (19,5% do total de professores) e destes apenas 3,89 mil foram beneficiados (1,9% do total).

Capítulo 5: Análises das entrevistas

Para análise e exposição dos achados das 10 entrevistas, optamos em realizar tais tarefas tendo como a base a estrutura do questionário, considerando, portanto, sua divisão, nas seguintes temáticas "Perfil", "Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional" e "Atuação sindical e acompanhamento de políticas públicas". Ademais, baseamo-nos em Bardin (2016:95) procurando desenvolver um exame denominado "quadro categorial" ou chamada a "análise de conteúdo clássica". Contudo, o que significa valer-se do citado procedimento? De acordo com Bardin (2016:95), procuramos, ao lermos todas as entrevistas, notar nos depoimentos dos professores entrevistados verificando as repetições temáticas. Assim sendo, buscamos na análise que se segue: i-) apresentar as comparações, dando destaque as semelhanças e as diferenças entre os relatos a respeito da opinião e percepção dos entrevistados; ii-) a fim de ilustrar e tentando enriquecer o trabalho, fizemos diversas citações das falas dos próprios professores tentando captar seus pontos de vista; iii-) não procuramos nos limitar apenas às falas dos professores sobre as temáticas trabalhadas, sempre que possível, mobilizamos dados de fontes, para tratar do que estávamos discutindo com os professores a partir de uma conjuntura mais ampla e relacionada à realidade educacional. Por exemplo, no Perfil (item 51.) procedemos confrontação das informações que conseguimos dos entrevistados com dados do professorado em nível nacional, assim pudemos conhecer o perfil do professor brasileiro e verificar se podemos estabelecer relações com o nosso pequeno universo; iv-) Sempre que diante de infortúnio por que passava o docente na sua cotidiana (como, por exemplo, a questão da violência escolar em suas várias manifestações), tomamos a liberdade de apontar soluções para tratar, debater e resolver o problema apresentado nos relatos.

5.1 Perfil

Os professores pertencem à classe trabalhadora. São, portanto, assalariados, que vendem sua força trabalho a dado empregador. No Brasil e em diversos países, a maioria desses trabalhadores é contratada pelo Poder Público, são, por definição, funcionários públicos. Há, também, os professores que são contratados por empregadores privados, cujo estatuto legal, que rege sua contratação de vida laboral, é a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT). Como vimos, a Constituição Federal estabeleceu que os professores contratados pelo Poder Público, aprovados em concurso público e na avaliação de provas e títulos, devem gozar de um plano de carreira, que regulará sua vida funcional com deveres e direitos, de maneira a realizar, também, sua valorização. Os professores contratados por empreendimentos educacionais privados são regidos, em termos de direitos e deveres pela CLT, que entre os direitos garante aos professores, registro em Carteira de Trabalho, salário mensal, pagamento de Fundo de Garantia por Tempo de Serviço (FGTS), férias, pagamento de décimo terceiro, garantias advindas de negociação coletiva (como

cláusulas de Acordo Coletivo e da Convenção Coletiva do Trabalho), data-base[159], direito à associação sindical, etc.

Mesmo considerado uma atividade assalariada e ganhando certo status de "profissional da educação" e "trabalhador da educação", isto é, mantido a uma situação de exploração da sua força de trabalho, persiste, ainda, entre alguns professores, a ideia, tida como conservadora, de que o magistério é uma vocação, o que contribui para dificultar a garantia de direitos e na aceitação das condições adversas da docência sem maiores ou nenhum questionamento acerca de tais condições. Nas entrevistas que aplicamos, pelo menos dois professores compartilharam da ideia de que o magistério é uma vocação (Professora 5 e a Professora 10). Luciano et. al. (2013:07) ensina-nos que esta concepção do "professor vocacionado" está associada às origens da atividade professoral quando ela tinha o controle e influência da religião, fato que deu as bases para a profissão ser entendida como *"ato de fé"*, em que a representação social do docente era tida (e é, ainda, em certo grau) como *"uma imagem do ser e fazer docente ao da educação jesuítica"*. A ideia de vocação, como esclarecem os autores, remete à situação na qual os professores estabelecem relação baseada em afetos com os educandos, que os professores nascem com um dom divino para o exercício da profissão, isto é, o professor seria o equivalente a uma figura religiosa. Ao internalizarem tal concepção, na forma de *habitus,* muitos professores acabam se submetendo a episódios de desrespeito aos seus direitos por maus empregadores sem efetuar os devidos questionamentos por meio das diferentes fortes de resistência, já que um "vocacionado", o professor deve "ensinar por amor à profissão"; que "Deus deu esse dom" para contribuir para o aprendizado entre outras interpretações que remetem à ideia de vocacionado, que quaisquer objeções e criticidade contrariariam este comportamento de "fé".

[159] Como tem revelado os dados do Sistema de Acompanhamento de Greve (SAG) do DIEESE, as categorias da esfera pública têm realizado muitas greves ao longo desta década devido ao pouco diálogo e atendimento de suas demandas por parte dos variados Governos dos entes federativos e representantes dos outros Poderes da República. Talvez um dos motivos, também, para a contabilização de muitas greves seja por não haver em nosso ordenamento jurídico a obrigatoriedade legal de negociações coletiva no serviço público (não possuem, pois, a data-base), expediente que já ocorre nas relações de trabalho entre trabalhadores da esfera privada e seus empregadores, apesar de o Governo federal ter ratificado Convenção da OIT que trata da negociação no serviço público. Sobre este ponto, é preciso lembrar que, embora o país não tenha mecanismos legais em nível federal quanto à obrigatoriedade de negociação entre o Poder Público e os sindicatos de trabalhadores que os representam, faz-se necessário esclarecer que cada ente federado (Estados e Municípios) ou mesmo outros Poderes da República podem instituir mecanismos de negociação próprios. Apesar da inexistência legal sobre negociação coletiva, no âmbito do serviço público, é preciso lembrar que, em 2013, após a aprovação do Congresso Nacional, seguindo previsão constitucional, o Brasil promulgou a Convenção nº 151 e a Recomendação nº 159 da OIT que tratam das "Relações de Trabalho na Administração Pública". Entre outros parâmetros, com esta ratificação, o país comprometeu-se perante à OIT e outros países a adotar formas negociadas sobre condições de trabalho entre representantes sindicais e gestores públicos (como o uso de arbitragens, conciliações, mediações, etc.); respeito aos direitos civis, políticos e sindicais dos trabalhadores da esfera pública; não interferência nos sindicatos que representam os trabalhadores esfera pública entre outros pontos. E, a despeito do Brasil ter ratificado a Convenção nº 151, o Governo de Michel Temer (agosto de 2016 a 1º janeiro de 2019), diferentemente dos Governos petistas mais permeáveis à abertura e criação de canais para debate entre atores sociais muitas vezes com interesses díspares, vetou em dezembro de 2017, o Projeto de Lei nº 3.831/15, que estipulava regras para a existência de negociação coletiva no serviço público. De autoria do Senador Antonio Anastasia (PSDB/MG) – parlamentar que era da base de sustentação do governo no Congresso Nacional, é bom frisar - o Projeto de Lei, em consonância com a Convenção nº 151, preconizava, entre outros pontos, negociações permanentes entre representantes do Poder Público dos entes federados e dos outros Poderes da República e dos sindicatos, de forma paritária, mediante a instituição de conselhos, fóruns, mesas para tratar de temas de interesses corporativos (condições de trabalho, planos de cargos e salários, de saúde, etc.), que impactam tanto a qualidade do serviço público quanto à atratividade das carreiras públicas. Vetado à época, pelo Presidente, revelando sua postura pouco democrática em relação à representação sindical dos trabalhadores (postura contrária em relação à que tinha com os diferentes estratos do empresariado nacional e internacional), bem como desconsiderando a ratificação da Convenção nº 151, o Projeto de Lei poderia contribuir na resolução de conflitos, porém, não substitui a greve enquanto melhor e mais eficiente mecanismo de pressão e efetivação de direitos. Tais mecanismos de negociação e resolução de conflitos até existem em alguns Governos, porém, sem obrigatoriedade legal em diversos casos. Eles são criados, em geral, em Governos que possuem um perfil mais de centro-esquerda.

Profissional imprescindível para qualquer sociedade que queira se manter e se atualizar, na sua atividade, em geral, a fim de preparar os alunos para a cidadania em geral, para que tenham conhecimento básico sobre as diversas áreas do saber, bem como para a formação e definição de uma carreira profissional, o professor procura realizar, junto ao corpo discente, uma tarefa que envolve reflexão, planejamento, mediação entre os saberes dos alunos, teóricos e científicos (estas últimas estão as mais diferentes áreas do conhecimento), tendo em conta referências pedagógicas, legais e curriculares de um dado momento histórico e social, que fazem parte de um disputa de concepções educacionais entre grupos antagonismos no campo educação. Basicamente e em poucas palavras, o professor realiza sua atividade profissional incorporando um *habitus pedagógico* ou adquiri um capital cultural a possibilitar-lhe a adesão e participação no campo educacional.

Como ensina-nos Sadi Dal Rosso (2011), é possível dizer que a atividade do professor é um trabalho imaterial, diferentemente, por exemplo, do operário industrial, que realiza um trabalho material. O autor esclarece que o trabalho imaterial estaria mais associado ao trabalho intelectual do que propriamente ao trabalho que requer mais esforço físico, que é mais relativo ao trabalho material. Numa perspectiva marxista, o operário industrial, pela natureza produtiva ao ser assalariado cria o valor excedente, aumentado à riqueza do seu empregador capitalista; o professor, na mencionada perspectiva, pela imaterialidade do seu fazer profissional e tendo como empregador o Estado não produziria valor, já que este não teria a necessidade de lucratividade. É preciso apontar, contudo, que cabe ao docente, com o apoio do seu *habitus professoral*, atuar na qualificação da força de trabalho do jovem que irá ao mercado trabalho vender "sua mercadoria" após formado e que irá produzir a riqueza do sistema capitalista e aos capitalistas em geral (DAL ROSSO, 2011). Isto é, o professor da educação pública, se não produz valor e riqueza, pela perspectiva marxista, contribui indiretamente para que tal valor seja produzido

Alguns autores sustentam que as atividades realizadas no serviço público, assim como o exercício do magistério, correspondem aos serviços realizados por setores da classe média. E, como tal, os agentes sociais expressariam, nos seus mais diferentes afazeres e agir, valores ou, melhor dizendo, um *habitus* de classe que são caros aos estratos da classe média, como a ideologia meritocrática (que é, também cara, ao pensamento neoliberal), no sentido de que seu posicionamento em dado campo social depende única e diretamente do esforço social. A ação docente, na perspectiva de Bourdieu, ocorreria justamente, dentro desta perspectiva, premiando os alunos que já desenvolveram um capital cultural na sua socialização primária, filhos de pais da classe média e de elites econômica e intelectual, legitimando a "ideologia do dom" e contribuindo para manutenção das desigualdades. [160]

[160] Por exemplo, em relação ao sindicalismo do serviço público, considerado de classe média: o sindicalismo da esfera pública seria um "sindicalismo de classe média" para Armando Boito Jr. (2004) e Ana Maria do Vale (2002), sendo que para Boito Jr. (2004) é também um "sindicalismo meritocrático", uma vez que a ideologia meritocrática dá fundamento à organização e aos valores deste tipo de sindicalismo, de maneira a restringir a luta política a aspectos da sua profissão (como especialidades de dada carreira pública, salário compatível à formação técnica e educacional, etc., ou seja dando ênfase ao atributos que correspondem à "formação individual" do agente social) em detrimento de uma luta mais ampla para as classes trabalhadoras. Cumpre destacar, contudo, que o autor enfatiza

No Brasil, os professores pertencem a uma categoria com elevado contingente de trabalhadores, de acordo com dados iniciais do Censo Escolar 2018, realizado pelo INEP com apoio dos sistemas municipais e estaduais de educação, o país contabilizou do referido ano, um total de 2,2 milhões de professores na Educação Básica, cuja maioria está no Ensino Fundamental, com 1.400.716 (62,9% do total). 589.983 professores ministravam aula no Ensino Infantil; 513.403 no Ensino Médio e 244.799 eram professores de EJA. Feitas tais colocações que auxiliam na análise no professor, enquanto trabalhador e profissional, para a reprodução de dada sociedade, passemos, mais didaticamente, às informações sobre o perfil dos professores que nos concederam entrevistas.

Convém lembrar que, antes de mais anda, com relação à distribuição dos entrevistados, tendo o recorte de gênero, tivemos a seguinte composição, com maioria feminina: 6 mulheres e 4 homens. De fato, a nosso universo, com maioria feminina está alinhada com dados nacionais sobre o gênero da docência nacional. De acordo com dados do Censo Escolar de 2018, dos 2.226.423 professores da Educação Básica, 1.780.000 eram mulheres e 446.423 eram homens. Ou seja, algo próximo a 80% dos professores da Educação Básica, em 2018, eram do sexo feminino. A maior participação das mulheres, no magistério, é algo histórico e pode ser explicado por questões sociais e culturais, especialmente na Educação Infantil e nas etapas iniciais do Ensino Fundamental. Não é algo recente: segundo o DIEESE (2014:05) entre os anos de 2002 a 2013, considerando os professores das redes públicas estaduais e municipais, houve um crescimento de 64,41% em relação à participação dos homens na docência, contudo, em 2013, a profissão docente, no Brasil, era formada por 83,1% de mulheres.

No Quadro 20, expomos os 10 entrevistados em razão da faixa etária. Sobre a faixa etária, pelo mencionado quadro, podemos notar, que, entre os 10 entrevistados, a maioria, isto é, 4 professores declararam estar na faixa etária de "De 31 a 35 anos" (Professor 3, Professora 5, Professora 6 e Professora 8), são, portanto, jovens trabalhadores. Logo adiante, 3 professores esclareceram ter entre "De 46 a 50 anos" (Professor 4, Professor 7 e Professora 10).

Quadro 20: Relação dos professores entrevistados por faixa etária

Professor por ordem de entrevista	Faixa etária
Professor 1	De 51 a 60 anos
Professora 2	De 51 a 60 anos
Professor 3	De 31 a 35 anos
Professor 4	De 46 a 50 anos
Professora 5	De 31 a 35 anos
Professora 6	De 31 a 35 anos
Professor 7	De 46 a 50 anos
Professora 8	De 31 a 35 anos
Professora 9	De 36 a 40 anos
Professora 10	De 46 a 50 anos

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

que, em determinados períodos históricos, é possível que uma boa parte classe média adira ao sindicalismo, como ocorreu nas décadas de 1970 e 1980, no Brasil, em que organizações sindicais de advogados, economistas etc. e outras organizações de classe (como a OAB) fizeram aliança e atuaram conjuntamente com o movimento sindical operário pela abertura política e contra as arbitrariedades do regime militar-civil.

Na contextualização do nosso universo entrevistado com as informações sobre o universo nacional educacional, a Tabela 16 revela-nos as faixas etárias dos professores da Educação Básica tendo em vista as cinco regiões do país, bem como o de gênero. As informações foram coletadas pelo Censo Escolar e são referentes ao ano de 2018. Vimos, acima, que a maioria dos nossos entrevistados é uma população jovem: 4 professores declararam estar na faixa etária de "De 31 a 35 anos"[161]. Mesmo considerando que a Tabela 16 esteja com faixas etárias diferentes que a nossa, podemos reparar que a maioria dos professores da Educação Básica, no Brasil, tanto homens como mulheres, em 2018, possuíam idade semelhante à do nosso universo, na faixa "De 30 a 39 anos". Nacionalmente, das 1.780.000 professoras, a maioria, isto é, 588.685, estava na faixa "De 30 a 39 anos"; semelhante situação ocorre em relação aos professores, posto que dos 446.423, maioria, 161.412 estavam na faixa etária "De 30 a 39 anos".

Em outras palavras, 66,1% das professoras estavam, basicamente, nas faixas "De 30 a 39 anos" e de "De 40 a 49 anos". 63,7% dos professores estavam também nas mencionadas faixas. Podemos notar que a região Sudeste, em 2018, foi o local que tinha a maior a quantidade de professores da Educação Básica com, ao todo, 903.549 professores (sendo 740.746 mulheres e 162.803 homens) e a região com menor quantidade de professores foi a Centro-Oeste com, ao todo, 166.146 (131.369 mulheres e 34.777 homens). Em 2018, a ordem que a região ocupa em função do total de professores da Educação Básica é a mesma ordem que tal região ocupa em termos de população geral no país (nesta ordem, portanto, temos, quanto as regiões mais populosas: Sudeste; Nordeste; Sul; Norte e Centro-Oeste).[162]

Tabela 16: Número de Docentes da Educação Básica por Sexo e Faixa Etária, segundo a Região Geográfica - 2018

		Faixas Etárias							
Regiões	Gênero	Até 24 anos	De 25 a 29 anos	De 30 a 39 anos	De 40 a 49 anos	De 50 a 54 anos	De 55 a 59 anos	60 anos ou mais	Total[1-7]
Norte	Mulheres	5.464	13.497	49.341	47.648	13.155	6.146	2.896	138.147
	Homens	3.024	7.331	21.678	17.539	4.852	2.704	1.556	58.684
Nordeste	Mulheres	22.989	49.214	160.292	160.473	53.638	26.034	13.057	485.697
	Homens	8.174	17.710	51.140	38.356	11.831	7.145	4.734	139.090
Sudeste	Mulheres	21.284	60.143	240.564	245.349	92.688	50.790	29.928	740.746
	Homens	4.077	15.543	58.125	44.209	18.889	12.630	9.330	162.803
Sul	Mulheres	14.074	30.566	92.549	89.344	31.775	17.164	9.023	284.495
	Homens	2.315	6.007	18.070	13.604	5.627	3.579	2.297	51.499
Centro-Oeste	Mulheres	4.667	13.720	46.108	45.495	12.726	5.847	2.806	131.369
	Homens	2.029	5.076	12.575	9.257	3.115	1.729	996	34.777
Brasil	Mulheres	68.471	167.110	588.685	588.128	203.937	105.967	57.702	1.780.000
	Homens	19.612	51.622	161.412	122.826	44.275	27.766	18.910	446.423

Fonte: INEP – Censo Escolar da Educação Básica 2018 Elaboração: Própria

[161] Não sem coincidência, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) do IBGE, referente ao ano de 2017, revela que a população residente, no Brasil, na faixa etária entre 30 a 39 anos era a maior, quando comparada às outras faixas etárias. No Brasil, em 2017, vemos pela PNAD que os residentes no Brasil tinham a seguinte distribuição etária: que: 12,9% da população brasileira tinha entre 0 a 9 anos; 15,5% entre 10 a 19 anos; 15,4% entre 20 a 29 anos; 15,9% entre 30 a 39 anos; 13,8% entre 40 a 49 anos; 11,9% entre 50 a 59 anos e 14,6% entre 60 anos ou mais. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf. Acesso em: 25 maio 2019

[162] No dia 1º de julho de 2018, o IBGE estimava que a população residente no Brasil era de 208.494.900. A distribuição da população no território de 8,5 milhões de quilômetros quadrados de acordo com as regiões mais populosas, segue o seguinte panorama: Região Sudeste: 87.711.946; Região Nordeste: 56.760.780; Região Sul: 29.754.036; Região Norte: 18.182.253; Região Centro-Oeste:16.085.885. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9103-estimativas-de-populacao.html?=&t=resultados. Acesso em: 25 maio 2019.

Notas: 1 - Docentes referem-se aos indivíduos que estavam em efetiva regência de classe na data de referência do Censo Escolar da Educação Básica. 2 - No total do Brasil, os docentes são contados uma única vez, independente se atuam em mais de uma região geográfica, unidade da federação ou município. 3 - No total da Região Geográfica, os docentes são contados uma única vez em cada região, portanto o total não representa a soma das regiões, das unidades da federação ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 4 - No total da Unidade da Federação, os docentes são contados uma única vez em cada Unidade da Federação (UF), portanto o total não representa a soma das 27 UFs ou dos municípios, pois o mesmo docente pode atuar em mais de uma unidade de agregação. 5 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 6 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 6 - Não inclui os docentes de turmas de Atividade Complementar e de Atendimento Educacional Especializado (AEE). 7 - Não inclui auxiliares da Educação Infantil.

Com relação à cor/raça[163], o Quadro 21, indica-nos, entre os 10 entrevistados, que 06 professores (a maioria) se definiram como da cor "Branca" (Professor 1, Professor 2, Professor 3, Professor 6, Professor 7 e Professor 9), 3 professores optaram pela cor/raça "Negra" (Professor 4, Professor 5 e Professora 8) e uma professora como cor/raça "Parda" (Professora 10). Se nosso universo entrevistado, percebemos que a maioria declarou-se branca e menor parte considerou-se negra e parda, verifica-se, contudo, um movimento contrário no conjunto da população brasileira nos últimos anos, uma vez que vem crescendo o número de pessoas que se declararam como pretas e pardas, segundo os levantamentos que o IBGE realiza, processo que está relacionado, entre outros fatores, como resultado dos esforços dos movimentos e militantes negros pela valorização da cultura e direitos da população negra. Apesar das diferenças regionais, em 2017, no Brasil, já havia mais pessoas que se consideravam pardas, superando o número de pessoas que se declaravam brancas.[164]

Quadro 21: Relação dos professores por raça/cor*

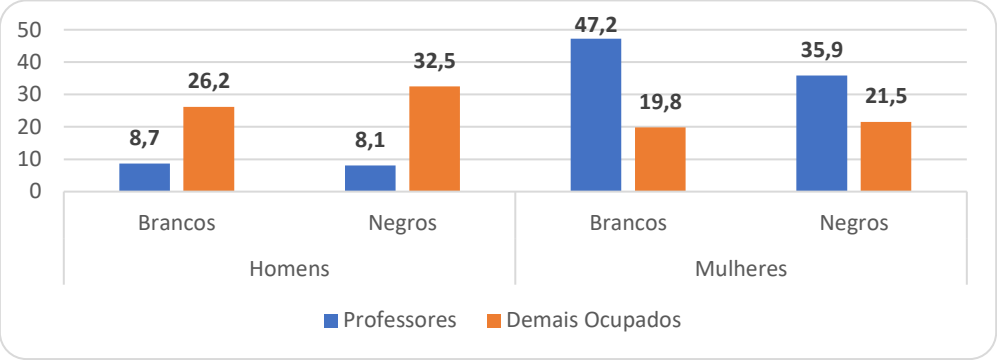
Professor por ordem de entrevista	Raça/Cor*
Professor 1	Branco
Professora 2	Branca
Professor 3	Branco
Professor 4	Negro
Professora 5	Negra
Professora 6	Branca
Professor 7	Branca
Professora 8	Negra
Professora 9	Branca
Professora 10	Parda

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria
*Autodeclatório

Gráfico 03: Distribuição da população brasileira e demais ocupados segundo sexo e raça (2015) (Em %)

[163] Em suas pesquisas, o IBGE utiliza 5 categorias para classificar a população brasileira. Para que o entrevistado defina sua cor/raça, o IBGE utiliza as seguintes classificações: pretos, pardos, brancos, amarelos e indígenas. Na nossa pesquisa, fizemos uma pequena modificação no questionário: colocamos a opção "negro/a", que é uma demanda parte do movimento negro no Brasil para pesquisa sobre perfis da população.

[164] Conforme a PNAD 2017, a população que se considerava branca representou 43,6% da população brasileira ante 46,6% em 2012, uma queda de 2,4% no período. Em 2017, a população que se declarava preta era de 8,6%, um aumento ante 2012, posto que a população que se considerava preta era de 7,4%; no período, aconteceu um aumento de 21,8%. Em 2017, a população que se declarava parda representava 46,8¨% das pessoas residentes no país, já em 2012, as pessoas que se declaravam pardas representavam um percentual menor de 45,3%, tendo ocorrido um aumento de 7,7% no período. Ou seja, em 2017, o contingente que se reconhecia como parda, sendo o maior grupo étnico/racial do país. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101566_informativo.pdf. Acesso em: 25 maio 2019.

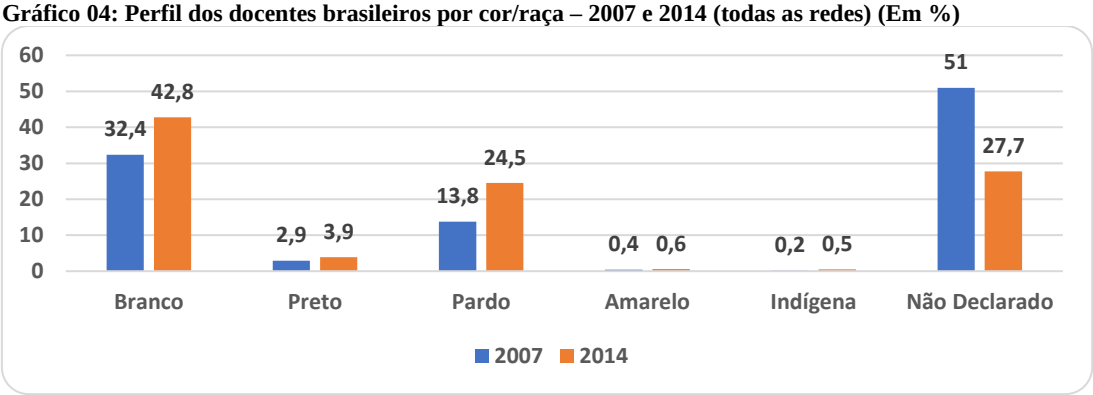


Fonte: IBGE (2005) Elaboração: IPEA (2017)

O Gráfico 03 faz parte de uma pesquisa do IPEA (2017) feita com base em dados da PNAD (2015). Em resumo, a pesquisa procura analisar *"as condições de vida, a inserção no mercado de trabalho e a remuneração dos professores da educação básica, que atuam nos ciclos de educação infantil, ensino fundamental e médio"* (IPEA, 2017:08). O Instituto faz um breve esclarecimento de que a PNAD é a melhor fonte para apreensão das condições de vida familiar do professorado da educação pública, bem como se dá sua inserção na profissão, contudo, realiza uma ressalva de que a PNAD tem algumas limitações como aferir questões que diz respeito mais à localidade do professor: temos condições de aferir uma média salarial nacional da remuneração docente, limitando, que saibamos certas especificidades que marcam o país na sua extrema diversidade, cultura e grande extensão. Já que estamos realizando a contextualização do nosso universo entrevistado com o universo mais amplo da docência nacional, valemo-nos do Gráfico 03 para reparar alguns pontos relacionados e compararmos questões de gênero e racial entre os professores da Educação Básica e demais ocupados brasileiros.

Em 2015, entre os homens, verifica-se que tanto entre os brancos quanto entre os negros, os professores estavam em menor número quando comparados aos demais ocupados; já, entre as mulheres, notamos tanto em brancas e negras, que havia mais professoras do que as demais ocupadas. O Gráfico 04 permite-nos comparar os professores da Educação Básica por grupos de raça/cor entre os anos de 2007 e 2014.

Gráfico 04: Perfil dos docentes brasileiros por cor/raça – 2007 e 2014 (todas as redes) (Em %)



Fonte: Censos Escolares (2007 e 2014) Elaboração: Todos pelas Educação

Houve diminuição nos percentuais na "Não Declarado" entre 2007 e 2014. Percebemos que houve aumento, nos índices de professores que se declararam brancos, assim como um breve

aumento entre aqueles professores que se identificaram com como pretos e pardos. Em que pese o aumento dos professores da cor/raça preta e parda entre os anos de 2007 e 2014, a maioria dos professores é, ainda, composta por pessoas da cor/raça branca. Conforme o IPEA (2017:10), existe uma sub-representação dos negros como professores da Educação Básica, quando comparados aos brancos, em razão dos negros terem ainda uma escolaridade inferior à dos brancos. Vale mencionar que, para ser considerado profissional na Educação Básica, conforme o artigo 61 da LDB[165], que estabelece, entre outras coisas, que o professor da Educação Básica, enquanto agente social da educação deve possuir, pelo menos, o Nível Médio com habilitação específica.

De outro modo, como vimos a população negra em face da menor escolaridade que a branca – a despeito de essenciais políticas públicas para possibilitar maior igualdade de oportunidade à população negra, como a introdução de ações afirmativas no sistema federal de ensino - possui menor participação, por enquanto, de ter vislumbrado o chamado "direito de entrada" no campo educacional, enquanto professor da Educação Básica, que como vimos com Bourdieu (1983a:91), trata-se da condição em que o agente social (ou do pretendente) para participar do "jogo" no campo social. Além disso, precisa entender e seguir as exigências daquele mencionado campo social, no reconhecimento dos troféus e se dedicar (conseguir os "investimentos necessários") para continuar nas disputas daquela competição inerente ao campo social pretendido. De fato, consoante dados da PNAD, vamos nos deparar com alguns indicadores que pretos e pardos levam desvantagens quando comparados aos dos brancos em termos de escolarização: por exemplo, no que se refere à distribuição das pessoas de 25 ou mais de idade segundo o nível de instrução, em 2017, enquanto 22,9% dos brancos tinham concluído o Ensino Superior apenas 9,3% dos pretos ou pardos tinham concluído a mencionada etapa educacional, que é uma das mais altas no nosso sistema de ensino.

É preciso lembrar mesmo que, de forma rápida, alguns pontos: seguindo dados do IPEA (2017:11) ao observarmos as regiões geográficas do país e nos locais em domicílios que a presença de professores negros (especialmente da mulher negra) era maior do que a de brancos, verifica-se que tal condição se deu nas regiões com menor renda *per capita* e menor densidade populacional em 2015. Tal condição ocorre, também, em regiões rurais, onde a quantidade de professoras negras representa metade do total de professoras, excetuando as áreas do Sul do país. A pesquisa do IPEA (2017:11) destaca que as escolas rurais possuíam maiores problemas, maior evasão e maiores abstenções de alunos. Consoante a distribuição dos professores, no território nacional, o IPEA (2017:11) mostra que o perfil dos professores, nas regiões urbanas (metropolitanas ou não) assume outra característica considerando os dados da PNAD de 2015:

[165] O artigo 61 faz parte e inicia o Título VI da LDB. Nele, a LDB dá conta de questões atinentes aos "profissionais da educação". O Título VI começa no artigo 61 e encerra no artigo 67. Em linhas gerais, o Título VI trata das condições e exigências para a formação, definição e garantias relacionadas aos profissionais da Educação Básica, em consonância com incisos II, III e VI do artigo 206 da Constituição Federal.

nas regiões Centro-Oeste, Nordeste e Norte, há maior concentração de negros, enquanto no Sul e Sudeste, a presença dos negros, nas regiões urbanas, é menor. Vê-se, nas áreas urbanas, das regiões Sul e Sudeste maiores índices de mulheres brancas do que negras como professoras.

Em termos nacionais, na Tabela 17, identificamos que havia, na região metropolitana, no que diz respeito aos homens, mais professores brancos (11,5%) ante a quantidade de professores negros (7,8%). Os dados se invertem com relação à área rural, uma vez que, em 2017, contabilizava-se mais professores negros (11%) do que professores brancos (7,8%). Com respeito às mulheres, similarmente à situação dos homens brancos em 2015, nota-se maior quantidade de professoras brancas (50,2%) do que professoras negras (30,5%) e na área rural houve mais professoras negras (51,1%) ante ao total de professoras brancas (30,5%).

Tabela 17: Distribuição de professores por região e situação de domicílio segundo sexo e raça (2015) (Em %)

Região e local de Domicílio		Homens		Mulheres	
		Brancos	Negros	Brancas	Negras
Brasil	Metropolitano	11,5	7,8	50,2	30,5
	Urbano não metropolitano	7,8	7,9	48,1	36,3
	Rural	6,1	11,0	31,7	51,1

Fonte: IBGE (2015) Elaboração: IPEA (2017)

Questionados acerca do estado civil, como podemos verificar no Quadro 22, a maioria, 6 dos professores entrevistados (Professor 1, Professora 2, Professor 3, Professor 5, Professor 6 e Professor 7) esclareceu que sua condição era de "casado". Três responderam que eram "solteiros" (Professor 4, Professora 8 e Professora 9) e uma informou que era "divorciada" (Professora 10). A maioria, 6, respondeu que não tinha filhos (Professor 1, Professora 2, Professor 3, Professor 4, Professor 7 e Professora 9), 4 afirmaram ter filhos (Professora 5 esclareceu que tinha dois filhos, Professora 6 disse que tinha um filho, Professora 8 esclareceu que tinha um filho e Professora 10 respondeu que tinha dois filhos).

Quadro 22: Relação dos professores entrevistados por estado civil e número de filhos

Professor por ordem de entrevista	Estado civil	Tem filhos
Professor 1	Casado	Não tem
Professora 2	Casada	Não tem
Professor 3	Casado	Não tem
Professor 4	Solteiro	Não tem
Professora 5	Casada	Dois filhos
Professora 6	Casada	Um filho
Professor 7	Casado	Não tem
Professora 8	Solteira	Um filho
Professora 9	Solteira	Não tem
Professora 10	Divorciada	Dois filhos

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Dando continuidade ao nosso exercício de promover uma contextualização do nosso universo de professores entrevistados e o universo macro dos professores do país, fizemos a Tabela 18, retirada do IPEA (2107:13). Na referida Tabela 18, basicamente, é feita uma comparação entre os professores e os demais ocupados brasileiros, considerando as diversas

regiões geográficas do país, procurando saber quem é pessoa de referência[166] ou existência de filhos das unidades nas unidades domiciliares investigadas.

Examinando a Tabela 18 e segundo dados pontuados pelo IPEA (2017:13), consoante a circunstância de professores e ocupados terem ou não filhos, averígua-se que existem poucas diferenças entre tais agentes sociais. Contudo, elas existem. Havia, em 2015, uma maior probabilidade de os professores terem mais filhos, do que índices do restante da população ocupada nas regiões rurais, no Norte e no Centro-Oeste. Revela o IPEA (2017:13) que tais regiões, de modo geral, são tipificadas por um povoamento esparso e atividades econômicas voltadas para atividades econômicas do setor primário. O cenário descrito a seguir será mais semelhante ao nosso universo entrevistado, no qual poucos professores revelaram ter poucos filhos ou nenhum (uma diferença em relação descrita anteriormente): nas áreas urbanas do Sudeste, Nordeste e no Sul (em menor escala), os professores tenderiam a ter poucos filhos ou nenhum do que o restante da população ocupada, a despeito da pouca diferença com esta população. O IPEA (2017:13) observa que, como o professorado possui uma maior escolarização que o restante que a população ocupada, como veremos, possui uma tendência a ter menos filhos, fato em que acontece em outros países do Ocidente, como indicam outras pesquisas.

De forma bem sucinta, sobre a pessoa de referência, nota-se que a população ocupada possuía tendencialmente maiores índices de pessoas nesta condição (consideradas como responsáveis das unidades domiciliares pesquisadas) do que os índices contabilizados pelos professores da Educação Básica. Isto pode ser explicado, segundo o IPEA (2017:13), pelo fato de que a composição do professorado ser formado majoritariamente por mulheres e por estas possuírem as menores rendas dos domicílios, bem como pelo fato de as mulheres serem vistas infelizmente, numa posição de inferioridade na realidade doméstica em razão do machismo ainda em vigor, em que pese algumas melhorias notadas nos últimos anos, como maior independência econômica das mulheres e compartilhamento de responsabilidades com os homens nos lares.

Tabela 18: Parcela de professores da Educação Básica e demais ocupados por região e local de domicílio com filhos e pessoa de referência (2015) (Em%)

Região e local de Domicílio		Professores		Demais ocupados	
		Pessoa de referência	Tem filhos	Pessoa de referência	Tem filhos
	Metropolitano	61,2	36,3	67,6	43,3
Norte	Urbano não metropolitano	73,6	45,1	69,8	47,6
	Rural	70,4	39,9	66,3	47,8
Nordeste	Metropolitano	57,1	38,6	66,8	45,7
	Urbano não metropolitano	68,7	35,6	69,1	48,0
	Rural	87,2	25,3	67,1	47,7
Sudeste	Metropolitano	58,0	39,5	65,0	46,5
	Urbano não metropolitano	63,2	33,5	65,7	47,8
	Rural	89,9	24,7	64,7	48,1
Sul	Metropolitano	58,1	37,4	63,6	47,7

[166] Na PNAD, a pessoa de referência é *"a pessoas responsável pela unidade domiciliar (ou pela família) ou quem assim fosse considerada pelos demais membros"*. Para maiores informações, acessar: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf, na página 15. Acesso em: 1º jun. 2019.

	Urbano não metropolitano	57,4	36,2	63,7	47,9
	Rural	33,6	13,1	59,6	46,5
Centro-Oeste	Metropolitano	66,7	42,1	63,3	47,6
	Urbano não metropolitano	71,8	36,5	64,6	48,0
	Rural	61,7	43,5	51,0	54,7
	Metropolitano	58,5	39,2	65,1	46,5
Brasil	Urbano não metropolitano	65,9	36,1	66,4	47,9
	Rural	77,8	27,5	64,4	48,0

Fonte: IBGE (2015) Elaboração: IPEA (2017)

Passemos a avaliar a escolaridade dos professores entrevistados. O Quadro 23 permite-nos a identificar o grau de escolaridade, bem como há quanto tempo os professores fizeram os cursos. Podemos reparar, entre outros, os seguintes pontos:

i-) Todos os professores entrevistados tinham concluído o Ensino Superior, condição que está, portanto, em sintonia, com o artigo 62 da LDB que prevê, entre outros requisitos, que a formação dos professores da Educação Básica deve priorizar o ensino em Nível Superior com licenciatura plena. O mesmo artigo diz, porém, que é possível exercer o magistério na Educação Infantil e nos primeiros cincos anos do Ensino Fundamental tendo formação, em Nível Médio, na chamada modalidade Normal;

ii-) Três professores possuíam pouco tempo no exercício de suas funções estavam fazendo outros cursos em mais de um tipo modalidade (casos do Professor 3 que estava cursando Pedagogia; da Professora 5 que cursava Pós-Graduação em Psicopedagogia e do Professor 7 que fazia Licenciatura em História) visando dar complementariedade e melhorar à sua formação inicial e, de acordo com os seus relatos, estavam em busca da obtenção de aumentos salariais, progressão nas carreiras, ingresso em outros sistemas educacionais em melhores condições funcionais que as ofertadas pela rede estadual de São Paulo, etc., com outras palavras, estavam com o desejo, pois, de conquistar os "troféus" que o campo educacional oferece em face do "investimento" formativo que estão realizando, lógica que, como tratamos acima, ocorre já que os agentes sociais acabam reproduzindo e participando do "jogo" mais ou menos inconscientemente de forma a conquistar os "ganhos" e "troféus" deste campo social por ocasião de dado "investimento".

Esta iniciativa é importante não apenas para obtenção dos "troféus", mas também porque o campo social leva em conta no "direito de entrada" para os novos "ingressantes" para que sigam as regras daquele espaço social. Por exemplo, questionado o motivo de fazer licenciatura em História, o Professor 7 esclareceu-nos que fazia este curso, pois almejava ser aprovado em concurso público da rede municipal de educação de São Paulo, já que possuía melhor remuneração que a rede estadual (algo salientado, também, por outros entrevistados) e assim poderia conciliar aulas nas duas redes e aumentar seus rendimentos;

iii-) O Professor 1, entre os entrevistados, era que único que possuía a mais alta formação, com o título de Mestrado;

iv-) Verifica-se que alguns professores, para além da sua formação na graduação, tinham feito cursos antes do Ensino Superior, a evidenciar, que os entrevistados possuíam uma formação

diversificada em outros campos do saber. Tal circunstância indica não apenas um preparo profissional para a docência, mas outras áreas (caso do Professor 1, da Professora 2, da Professora 8, da Professora 9 e Professora 10). Embora veremos mais informações, no próximo bloco, sobre as trajetórias dos professores tentado relacioná-las com o *habitus*, podemos apresentar o que disse o Professor 1 acerca de uma graduação que, em princípio, não se relaciona diretamente com o magistério. Ele, inicialmente, fez o curso de Engenharia aproveitando a oportunidade que teve na empresa na qual trabalhava, que custeou o curso: *"Já, eu era técnico, o primeiro curso que eu fiz era técnico mecânico e eu trabalhava na indústria como técnico. Só que a indústria pagava o curso, mas tinha que ser um curso que tivesse a ver com a área que eu trabalhava, então eles pagavam a engenharia, daí eu fiz o curso" (PROFESSOR 1, 2018: entrevista)*

Quadro 23: Relação dos professores entrevistados por nível de escolaridade e o último curso realizado após a formação

Professor por ordem de entrevista	Nível de escolaridade	Período de realização do último curso
Professor 1	Mestre em Ensino de Ciências e Matemática. É graduado em Engenharia, Matemática e Pedagogia. E realizou atividades complementares em Física (o entrevistado não explicou se tais atividades foram de licenciatura ou se foi um bacharelado em Física)	De 06 a 10 anos com relação ao mestrado. O entrevistado havia concluído o Mestrado em 2008.
Professora 2	Fez graduação em Pedagogia. Fez também especialização em Administração Escolar e Orientação Pedagógica. Formou-se, também, em Letras e Artes Visuais.	De 16 a 20 anos, em relação à formação em Letras, que foi concluído em 1998. A professora não informou a data de quando fez o curso de Artes Visuais.
Professor 3	Bacharelado e licenciado em Educação Física.	De 6 a 10 anos. Em 2011, finalizou a licenciatura; em 2012, o bacharelado. Estava cursando Pedagogia à distância
Professor 4	Bacharelado e licenciatura de Tradução e Intérprete	Há mais de 20 anos. Formou-se em 1996.
Professora 5	Formou-se em Pedagogia	De 4 a 5 anos, desde que fez o curso de Pedagogia. Formou-se em 2014. Cursava, no momento, pós-graduação em Psicopedagogia.
Professora 6	Formou-se em Pedagogia.	De 11 a 15 anos, desde que fez o curso de Pedagogia Formou-se em 2002.
Professor 7	Fez bacharelado e licenciatura em Sociologia	De 06 a 10 anos. Concluiu o bacharelado em 2010. Estava cursando, à época, licenciatura em História.
Professora 8	Formou-se em bacharel e licenciatura em Geografia. Fez especialização em Gestão Ambiental e uma graduação em Pedagogia.	De 6 a 10 anos, desde concluiu o curso de Pedagogia. Concluiu o curso em 2009.

Professora 9	Fez Pedagogia e especialização em Administração Escolar	De 11 a 15 anos. A entrevistada não revelou o ano exato, correspondente ao período em que fez Pedagogia ou a sua especialização.
Professora 10	Formou-se em Magistério (Ensino médio) e fez graduação em Letras. A entrevistada fez questão de ressaltar que tinha feitos outros cursos para auxiliar na prática pedagógica, como "informática na educação" e "literatura e semiótica". Fez também uma especialização em Semiótica.	A especialização em Semiótica foi feita há *"15, 20 anos"*, segundo a entrevistada.

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Como já salientamos, para que o professor possa ter seu "direito de entrada", no campo educacional brasileiro, mais precisamente na Educação Básica, é preciso que o mencionado agente social deva adquirir, pelo menos, o Ensino Médio com devida habilitação formal para o ensino. Há também a prioridade para que professor tenha sua formação no Ensino Superior. Esta exigência no artigo 62 da LDB prevê prioridade no Nível Superior. Esta etapa pode ser feita por meio de políticas públicas a partir de pactuação institucional (que pode ser pelo "regime de colaboração") entre os três entes federativos, através de convênio com Faculdades de Educação. Uma formação adequada para os professores pressupõe que os alunos terão acesso a informações qualificadas sobre o tema tratado em aula, uma vez que os professores terão possibilidade de proporcionar aulas com melhor formação, conhecimento de atuais metodologias pedagógicas pertinentes aos casos tratados, que os professores terão de fato domínio do currículo transmitido, etc., em suma, um professor com formação condizente é sinônimo de uma faceta da educação pública de qualidade.

Além da Constituição Federal de 1988 e da LDB, outro imprescindível instrumento que deve nortear regras e condições do campo educacional brasileiro é o atual Plano Nacional de Educação de 2014 a 2024 criado com a sanção da Lei nº 13.005, em 25 de junho de 2014, pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff. Especificamente sobre a formação de professores, há duas metas específicas a serem observadas e cumpridas pelas três instâncias federativas, a saber, as metas 15 e 16. A meta 15 preconiza que, em regime de colaboração, as três instâncias federativas desenvolvam a Política Nacional de Formação dos profissionais da educação, de modo a propiciar que os mencionados agentes sociais possam cursar o Ensino Superior e licenciatura na área de conhecimento na qual lecionam. A meta 16 determina que, até o último ano de vigência do PNE, metade dos professores da educação básica tenham Pós-graduação.

A Tabela 19 feita pelo IPEA (2017:25) auxilia-nos verificar como foi, em 2015, a formação dos professores da educação no Brasil e por regiões, contextualizar com o nosso universo e verificar as metas do PNE citadas acima.

Tabela 19: Distribuição de professores da Educação Básica, de acordo com escolaridade total, segundo região, situação de domicílio e inserção por tipo de escola no trabalho docente principal (Em %)

Região e local de domicílio		Federal			Estadual			Municipal			Privada		
		Médio	Superior	Pós	Médio	Superior	Pós	Médio	Superior	Pós	Médio	Superior	Pós
Norte	Metropolitano	20,0	40,0	40,1	3,6	89,3	7,1	18,5	70,4	11,1	32,6	67,4	-
	Urbano não metropolitano	12,0	68,3	19,8	12,5	85,0	2,5	23,8	75,5	0,7	22,9	75,4	1,6
	Rural	-	-	-	16,6	80,0	3,4	39,2	60,4	0,4	-	-	-
Nordeste	Metropolitano	19,1	42,6	38,3	13,8	82,0	4,2	16,6	78,5	4,9	36,9	60,8	2,3
	Urbano não metropolitano	-	100,	-	15,6	82,9	1,5	24,5	73,4	2,1	39,7	57,5	2,8
	Rural	52,1	47,9	-	37,5	62,5	-	48,5	51,5	--	54,2	45,8	-
Sudeste	Metropolitano	-	72,6	27,4	11,9	84,6	3,5	14,8	82,0	3,2	21,4	74,6	4,0
	Urbano não metropolitano	-	74,9	25,1	7,3	90,9	1,8	21,3	76,1	2,6	26,2	69,0	4,8
	Rural	-	-	-	45,2	54,8	-	-	-	-	34,3	65,7	-
	Metropolitano	-	-	-	8,2	82,7	9,0	23,0	72,7	4,3	30,0	61,8	8,2
Sul	Urbano não metropolitano	-	79,6	20,4	13,8	80,0	6,2	15,7	82,0	2,3	17,4	79,6	3,1
	Rural	-	-	-	8,6	91,4	-	8,9	91,1	-	50,0	50,0	-
Centro-Oeste	Metropolitano	-	100,0	-	6,5	79,4	14,0	50,0	50,0	-	14,0	77,2	8,8
	Urbano não metropolitano	-	75,0	25,0	8,2	88,4	3,4	11,7	86,4	1,9	21,2	74,1	4,7
	Rural	-	-	-	27,3	72,7	-	35,2	58,8	6,0	50,0	50,0	-
	Metropolitano	8,8	61,8	29,4	10,8	83,6	5,6	16,6	79,5	3,8	24,9	70,8	4,3
Brasil	Urbano não metropolitano	1,5	80,8	17,7	11,3	85,8	2,9	21,0	76,9	2,2	28,1	68,1	3,8
	Rural	64,5	35,5	-	30,9	68,7	0,4	41,4	58,3	0,3	54,4	45,6	-

Fonte: IBGE (2015) Elaboração: IPEA (2017)

Podemos identificar que, assim como no universo pesquisado, tanto em nível nacional, bem como os dados por região, a maioria dos professores possuíam o Ensino Superior, porém há diversas desigualdades regionais, nesta modalidade à qual se trata uma aquisição específica de capital cultural, a saber, um capital cultural institucionalizado, condição que oferece ao seu possuidor uma "competência cultural", como assinala Bourdieu, possibilitando ao mesmo tempo mais incorporação de saberes (incluindo científicos), bem como acesso a maiores rendimentos financeiros, já que é um dos níveis elevados da nossa educação. É uma notícia salutar, a demonstrar que a maioria dos professores atingiu o previsto no artigo 62 da LDB nível que pode satisfazer às necessidades profissionais dos docentes no acesso e difusão de técnicas e teorias pedagógicas, na promoção de metodologias científicas atinentes ao seu campo do conhecimento, etc., todavia, é preciso perceber que apenas em algumas situações e regiões tivemos mais de 90% de professores com formação no Ensino Superior nas diferentes redes e muito a se fazer em termos em de ingresso na pós-graduação.

Em geral, vê-se que os professores da rede pública possuem melhor formação do que os professores da rede privada. Em nível nacional, 25% dos professores da rede privada possuíam

apenas o Ensino Médio; nesta modalidade, os Estados estavam melhores condições que os Municípios, que possuíam, em 2015, mais professores no Ensino Médio, situação que pode explicada pelo fato de as Prefeituras serem responsáveis por boa parte das unidades escolares do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental, etapas que permitem, segundo a LDB, ter professores com formação do Nível Médio (como vimos, apenas para até os primeiros cinco anos do Ensino Fundamental). Nas áreas rurais, repara-se que os professores das escolas possuíam uma formação mais baixa em boa parte dos casos, a demonstrar que, nas regiões rurais, será preciso maior investimento em formação de professores.

Em linhas gerais, verifica-se que os professores das escolas federais, em 2015, possuíam melhor formação dos que os demais professores das redes estaduais e municipais. Por exemplo, nota-se que havia mais percentuais de professores das escolas federais com pós-graduação (chegando a 40% na área metropolitana na região Norte), quando comparamos os percentuais nesta modalidade com os das outras redes. Em outro exemplo, vê-se que, em algumas regiões, havia 100% de professores com formação em nível superior das escolas federais (como na área urbana não metropolitana da região Nordeste), a evidenciar que houve mais investimentos e qualificação para tais agentes sociais pelo Governo federal, o que pode explicar, em certo sentido, a melhor colocação dos alunos destes estabelecimentos nos testes de avaliação de aprendizagem institucionalizados e realizados pelo MEC.

Pesquisa feita pela organização Todos Pela Educação denominada "Anuário da Educação" com dados da PNAD 2016, revela, entre outras informações, que, no ano de 2016, 77,5% dos professores da Educação Básica tinham formação no Ensino Superior e 34,4% tinham concluído a pós-graduação (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018:15). A mencionada pesquisa revela, portanto, que, a despeito de haver uma maioria de professores da educação com Ensino Superior, ainda não havíamos atingindo o patamar de 80% neste nível educacional.

Ademais, a pesquisa pondera que, quanto à formação do professorado da Educação Básica, com dados de 2016, a maior discrepância ocorria entre os professores da educação infantil; no Ensino Fundamental 20% dos professores não tinham ainda a formação condizente. A maior taxa de professores com Ensino Superior encontrava-se no Ensino Médio. Ou seja, os números de 2016 não tinham muitas diferenças em relação ao ano de 2015. Outro ponto que não pode ser esquecido diz respeito às diferenças regionais em 2016: enquanto no Sudeste, 84% dos professores da Educação Básica tinham ensino superior, na região Nordeste 64,7% tinham o Ensino Superior (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2018:109).

É preciso destacar que, em sintonia, com a meta 15 do PNE o Governo federal lançou, no dia 18 de outubro de 2017, sob a presidência de Michel Temer, a "Política Nacional de Formação de Professores". Em nota oficial, à época, o Ministério da Educação informou que a mencionada política contemplaria em seus objetivos os presentes pontos: i-) criar maior colaboração entre os entes federativos e as instituições de formação dos professores; ii-) destinar R$ 2 bilhões para sua execução; iii-) construir uma Base Nacional de Formação Docente, de forma colaborativa, entre

o CNE, os entes federais, instituições formadoras, educadores e especialistas, de modo a oferecer diretrizes formativas; iv-) flexibilizar regras do Prouni, em relação ao total de vagas ociosas de cursos de licenciaturas, para professores que queiram ter uma segunda licenciatura sem que precisem comprovar renda, bem como para os alunos de disciplinas que queiram lecionar na Educação Básica; v-) destinar 75% das vagas para a formação de docentes, no âmbito do programa Universidade Aberta do Brasil, para os que desejem cursar seu primeiro ou segundo curso de licenciatura; vi-) aumentar as vagas para professores da Educação Básica em cursos de Mestrado e Cursos de Especialização; vii-) ampliar as cooperações internacionais e viii-) realizar o acompanhamento de estudantes de licenciatura através do programa Residência Pedagógica por outros professores mais experientes. [167]

Percebemos que, diante dos dados apresentados, são necessários que sejam realizados mais esforços para atender metas as 15 e 16 do PNE. Contudo, é preciso destacar que os professores da Educação Básica possuem mais instrução educacional do que da maioria da população brasileira, a despeito das iniciativas governamentais que garantiram maior acesso educacional após a Constituição Federal de 1988: segundo a pesquisa da organização Todos Pela Educação, o número médio de anos de estudos dos brasileiros de 18 a 29 anos foi de 11,3 anos em 2017, um pouco superior ao ano de 2016, que foi de 11,2 anos. A Tabela 20 demonstra as diferenças entre regiões e revela, entre outras coisas, que a região Sudeste é a que possuía mais anos de estudos da população de 18 a 29 anos, tanto em 2016 quanto em 2017. Além de evidenciar que os professores possuíam mais anos de estudos do que boa parte da população, vemos que não conseguimos atingir ainda o total de anos de estudos obrigatórios previstos na Constituição e legislação educacional (4 aos 17 anos, que totaliza um período de 14 anos de estudos obrigatórios), tendo em vista a média de anos de estudos em 2016 e 2017. No PNE, a meta 8 é que estipula o compromisso do país em aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos há, pelo menos, 12 anos de estudos até o último de vigência do Plano, de maneira a atingir a população rural, das regiões de menor escolaridade e dos 25% mais pobres. Prevê-se, também, equiparar a escolaridade média entre a população negra e não-negra.

Tabela 20: Número médio de anos* de estudos por regiões no Brasil em 2016 e 2017

Regiões	Anos	
	2016	2017
Norte	11,2 anos	11,3 anos
Nordeste	10,4 anos	10,7 anos
Centro-Oeste	11,4 anos	11,6 anos
Sudeste	11,7 anos	11,8 anos
Sul	11,5 anos	11,6 anos

Fonte: PNAD 2016 e 2017 Elaboração: Própria
*Pessoas 18 a 29 anos

Alguns dados da pesquisa do Todos Pela Educação (2018:79), ao avaliarmos os anos de estudos dos brasileiros, evidenciam as diferentes desigualdades educacionais encontradas na sociedade brasileira, demonstrando a necessidade de políticas públicas que levem em conta as

[167] Para maiores informações, acessar: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921. Acesso em: 13 jun. 2019.

especificidades da população, objetivando criar oportunidades educacionais para todos, mas focando em quem mais precisa das ações estatais em diálogo com a perspectiva da equidade. Quando se verifica a escolaridade média da população de 18 a 29 anos por localidade de moradia, reparamos que, em 2017, a população das áreas urbanas teve mais anos de estudos do que a população rural (11,6 anos ante 9,6 anos). Sobre a escolaridade média da população de 18 a 29 anos quando o parâmetro é a raça/cor, nota-se que a população branca, em 2017, contabilizou mais anos de estudo (12,1 anos) diante da população que se declarou parda (10,8 anos) e preta (10,8 anos). Ao olharmos o parâmetro de renda, a discrepância é mais aviltante: em 2017, a escolaridade média da população de 18 a 29 anos entre os 25% mais pobres foi de 9,8 anos e entre os 25% mais ricos foi de 13,6 anos, a indicar a relevância de que quanto mais tempo de estudos o agente social tiver, maior é a tendência de melhor remuneração. [168]

Salientamos, nesta pesquisa, que uma das maneiras de se promover o trabalho decente junto ao professorado da Educação Básica seria a efetivação de uma situação funcional adequada em acordo com o inciso VIII do artigo 206 da Constituição Federal e itens do Título VI da LDB, ou, de outro modo, da formalização por parte dos diferentes sistemas oficiais de ensino de planos de carreira que permitam a progressão na carreira (com respectivo aumento na remuneração) e formação continuada. Ou seja, condições institucionais que permitam ao professorado conquistar alguns "troféus" do campo educacional, tarefa que, no âmbito ensino oficial, cabe ao Poder Público oferecer. E, como verificamos, é algo essencial e muitos professores estão dispostos a continuar os seus estudos. Trata-se, de algum modo, de um dos requisitos para uma educação pública de qualidade.

Fizemos esta rápida descrição para apontar que quisemos, neste "objetivo complementar", saber qual era a situação funcional dos entrevistados. Ao mesmo tempo, a partir das informações fornecidas pelos professores, dialogar com a questão funcional de uma maneira mais ampla. Organizamos, de forma sumarizada, as mencionadas informações no Quadro 24: i-) assim como acontece com o quadro do magistério paulista que era formado, na sua maioria, por professores efetivos, o nosso universo era também composto por professores efetivos em sua maioria (8 entre entrevistados: Professor 1, Professor 3, Professor 4, Professora 5, Professora 6, Professor7, Professora 8 e Professora 10); ii-) interessante perceber que a maioria (6 professores: Professora 2, Professor 4, Professora 6, Professor 7, Professor 8 e Professora 10), entre os professores efetivos, teve sua trajetória funcional inicialmente, no campo da educação, na condição de "professor temporário".

Os professores temporários possuem uma condição laboral e funcional mais precarizada do que os professores efetivos (agentes sociais que, como qualquer outro servidor público civil,

[168] Outro dado importante que mostra o baixo capital cultural de boa parte da sociedade brasileira, em termos de instrução escolar, pode ser notado da PNAD 2017. Segundo o levantamento 27,6% da população ocupada era composta por pessoas "Sem instrução e fundamental completo". A maioria dos ocupados, 38,3%, tinha, em 2017 o "Ensino Médio completo e Superior Incompleto". Apenas 18,5% dos ocupados tinham o "Superior Completo"

possuem um vínculo de trabalho diferente dos trabalhadores celetistas: os professores efetivos são aprovados em concursos públicos de provas e títulos e são regidos por estatutos jurídicos específicos, contendo deveres e direitos, como cumprimento de dada carga horária semanal; acesso a benefícios como a "sexta parte" depois de comprovar alguns anos na carreira; estabilidade funcional, após um tempo de experiência, em geral, são 3 anos; entre outros pontos). O contrato temporário de professores, na Educação Básica, está em sintonia com a perspectiva neoliberal de desregulamentação das leis protetivas do trabalho.

A contratação de profissionais temporários no serviço público, incluídos os profissionais do magistério, está respaldada na Constituição Federal de 1988. Mais precisamente, o artigo 37, que trata de questões concernentes à organização e princípios da Administração Pública, em seu inciso IX, permite que o Poder Público faça a contração por tempo determinado visando ofertar atendimento à necessidade temporária, em casos de excepcional interesse público. Outra excepcionalidade para investidura em cargo ou emprego público ocorre por meio de cargos em comissão levando em conta parâmetros políticos e ideológicos do Governo em questão eleito democraticamente. A regra geral, contudo, é que a admissão do servidor público ou empregado público ocorra por aprovação em concurso público de provas ou de títulos. Ocorre, todavia, que muitos Governos das três instâncias federativas tornam o que deveria ser exceção em regra ao lidar com questões político-administrativas. É o que podemos depreender ao constatar a elevada quantidade professores temporários no quadro de profissionais da educação dos diversos sistemas de ensino do país.

Em 2013, 29 Tribunais de Contas Brasileiros realizaram "auditorias coordenadas" para conhecer as condições das escolas, bem como dos profissionais do Ensino Médio brasileiro. As auditorias foram realizadas em 580 escolas do país. As ações desses órgãos de controle externo puderam trazer à tona a aplicação de políticas públicas educacionais para esta etapa da Educação Básica no território brasileiro. O Tribunal de Contas da União (TCU) fez um trabalho de sumarização dos resultados das auditorias em 2014, com informações relevantes contendo pontos sobre a contratação temporária de professores por redes estaduais. Nas auditorias realizadas, nas escolas de Ensino Médio, o TCU (2014:24) relata que as contratações temporárias, em 2013, eram atividades frequentes das Secretarias Estaduais de Educação, revelando que, de fato, práticas que deveriam ser excepcionais eram ações costumeiras: 63% dos Tribunais de Contas perceberam que, em seus Estados, tais formas de contratações tornaram-se práticas habituais pelas redes de ensino. Além do mais, ao considerar os dados do Censo Escolar de 2012 e a situação dos professores Ensino Médio à época, o TCU verificou que 11 Estados apresentavam elevados índices de professores contratados temporariamente, variando nas faixas de 40% a 67% do total de quadro de professores das suas redes de ensino (TCU, 2014:24).

Gomes (2017:62) analisa como se comportam os índices das contratações temporárias dos professores das redes estaduais de educação, no Brasil, nos anos de 2013, 2014 e 2015, consultando dados do Censo Escolar. No seu estudo, pode-se notar que, nos mencionados anos,

houve um ligeiro aumento no número de professores contratados temporiamente por diversas redes públicas de ensino do país entre 2013 a 2015. Especificamente, em 2015, a autora esclarece que 9 Estados brasileiros tinham mais de 50% dos seus professores com contratos temporários: Acre, Piauí, Ceará, Pernambuco, Alagoas, Minas Gerais, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso. A autora revela que, em 2014, 6 Estados tinham mais de 50% dos seus professores com contratos temporários e em 2013 eram 7 estados. Em 2015, tendo em vista o recorte por região, Gomes (2017:61) mostra que a região Centro-Oeste foi a que teve o maior percentual de professores estaduais contratados temporiamente representando 44% (31.472 professores temporários) em relação ao total de professores das redes estaduais daquela região; logo em seguida, aparece a região Nordeste com 41,36% (59.117 professores temporários); região Sul com 37,18% (45.702 professores temporários); região Norte com 31,86% (20.647 professores temporários) e, por fim, a região Sudeste com 30,68% professores contratados temporariamente (92.844 professores temporários) em relação ao total de professores da região. Em nível nacional, a autora informa que do total de professores da rede pública estadual, em 2015, aproximadamente 1/3 eram professores contratados temporariamente, mais precisamente, 35% professores em relação ao total de efetivos das redes estaduais do país (249.782 professores contratados temporariamente).

Quadro 24: Relação de Professores e situação funcional na rede estadual

Professores	Situação funcional
Professor 1	Efetivo
Professora 2	Categoria "F" (Foi professora temporária por alguns, mas não esclareceu o período, antes de se tornar "Categoria F")
Professor 3	Efetivo
Professor 4	Efetivo (Há 18 anos é efetivo. Ficou como temporário entre 1995 a 2000)
Professora 5	Efetivo
Professora 6	Efetivo (Há 03 anos é efetivo. Ficou como temporária de 2006 a 2014)
Professor 7	Efetivo (Há anos 04 anos é efetivo. Ficou como temporário por 03 anos)
Professora 8	Efetivo (Informou que foi temporária entre 2003 a 2008. Em 2008, assumiu seu primeiro cargo, após a aprovação no concurso pela primeira vez; em 2014, assumiu segundo cargo após aprovação no concurso feito em 2013)
Professora 9	Categoria "O" (Temporária)
Professora 10	Efetivo (De 1993 a 2000 foi temporária. A partir de 2000, torna-se professora efetiva no primeiro cargo; e em 2006, torna-se efetiva do segundo cargo)

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Mesmo que, em 2015, a região Sudeste tenha sido a que menos contabilizou professores temporários nas suas redes estaduais, é preciso apontar que tem sido comum a dependência de

contratação de professores temporários para que atividades educacionais consigam ser realizadas no cotidiano paulista. Os Governos estaduais do PSDB, nesses mais de 25 anos administrando o Estado de São Paulo, não fogem à regra no sentido de precarizar as condições de trabalho dos professores ao promoverem, entre outras ações, contratações temporárias de forma constante. No Quadro 25, procuramos apresentar os tipos de contratações temporárias existentes na rede pública de educação do Estado de São Paulo, sendo que a mais numerosa é a chamada categoria O. Vale apontar que a contratação temporária, pela rede estadual de São Paulo, não é um acontecimento recente. É um problema do segmento educacional que permeou boa parte do século XX.[169]

Reportagem do jornal "O Estado de São Paulo", do dia 16 de dezembro de 2014 (ano em que se encerrava um dos mandatos de Geraldo Alckmin, que acabava de ser reeleito), revela que a rede estadual tinha um total de 251,9 mil professores, com 194,5 mil efetivos e estáveis e 57 mil temporários. À época, os temporários representavam 23% do total de professores. A matéria do Estado de São Paulo diz que os temporários estavam espalhados por todo território paulista. Contudo, a maior concentração de professores temporários estava nas Diretorias responsáveis por escolas das regiões leste e sul da capital. Na zona leste, em 2014, os professores temporários representavam 26% do total. Outrossim, diz a matéria, é na Diretoria de Ensino de Avaré, interior do Estado, que se encontrava o maior percentual de professores temporários em escolas estaduais, cujo índice, em 2014, foi de 29%.

Como vimos, as condições e os poucos benefícios laborais dos professores estaduais temporários da categoria O ocorrem com previsão da Lei Complementar 1.093, editada no Governo de José Serra, em 2009. Os poucos direitos que a categoria tem são, entre outros: pagamento de férias decorridos 12 meses de contrato, recebimento de 13º salário, uma falta injustificada (com perda de remuneração) sem perda de contrato, duas faltas abonadas que não excedam uma por mês sem desconto salarial etc. Em razão i-) da necessidade de manter a chamada "grade curricular", ou melhor, as atividades escolares da rede pública estadual em funcionamento; ii-) do planejamento governamental insuficiente o qual deveria prever aposentadoria dos professores efetivos e manter concursos públicos mais frequentes para haver a devida reposição do quadro efetivo da carreira do magistério (nem mesmo o concurso público de 2013 conseguiu suprir toda necessidade de professores na rede, cujo déficit é estimado por alguns estudiosos em 50 mil professores) e diminuindo o número de professores temporários; entre outros fatores, Governos estaduais, ao longo dos anos, precisaram aprovar Leis para alterar as formas de contratação de professores temporários.

[169] Pereira (2015) analisa as formas de contratação temporária no Estado de São Paulo entre aos de 1930 a 2015, por meio de legislações do período, bem como estava organizada a educação nacional e paulista e as condições de trabalho dos professores temporários numa escola estadual de Ensino Fundamental e Médio de Campo Limpo Paulista. Em síntese, a autora percebe que o trabalho docente em geral, sobretudo dos temporários, foi (e é) ao longo da história precarizado e os diferentes Governos estaduais contribuíram com este panorama por meio de legislações que oferta poucos direitos aos docentes. Outro resultado da pesquisa de Pereira (2015) é que, mesmo sob fortes adversidades, os professores temporários da unidade escolar pesquisada atribuem ao trabalho docente uma "missão importante" que pode auxiliar na formação dos jovens, daí porque permanecerem na profissão.

Entre as modificações legais, pode-se perceber dois pontos: i-) houve o aumento de tempo máximo de contratação que era 1 para 3 anos na rede pública ii-) e outro é um aspecto que, anualmente, entra na agenda de luta do movimento sindical, que se trata da ocorrência concernente à diminuição do interstício que os professores temporários devem ficar afastados da rede pública estadual após fim do contrato, para, futuramente, poderem concorrer às novas vagas como temporários, período que podem ficar sem emprego, se não obterem outra ocupação na docência ou em outra área. A redução de afastamento foi de 200 dias para 40 dias. Antes da criação da Lei Complementar 1.093/2009, a contratação temporária dos professores estaduais acontecia tendo como referência a Lei 500/1974, que oferecia melhores condições do que a Lei de 2009. Tais mudanças são consideradas, ainda que não as ideais para a qualidade do trabalho docente, vitórias da luta sindical feita pela APEOESP. Por um lado, as redes públicas podem economizar recursos públicos com a contratação temporária de professores. Por outro lado, demonstram pouca atenção à qualidade na educação ao potencializar à precarização do trabalho docente e no trabalho pedagógico[170].

Reportagem do site Yahoo, de outubro de 2018 e disponibilizada no site da APEOESP, relata histórias a respeito de algumas das agruras vivenciadas pelos professores temporários como a pouca quantidade de direitos, a necessidade de lecionar em diferentes escolas para completar a carga horária, o processo de como a rede estadual foi criando legislações para contratar os professores temporariamente, etc. Na matéria, a APEOESP, informa que, no total, havia àquela altura, na rede pública estadual, 194.300 professores, sendo que 65.500 efetivos, 29.900 da categoria O e o restante em outras, como a categoria F. Ainda segundo a reportagem, a partir de fala do então Presidente em exercício da entidade, Fábio Santos de Moraes, a categoria O, entre todas as categorias de professores, foi a que havia mais crescido entre os anos de 2017 e 2018, com aumento de 19,7%.

De fato, a Professora 9, uma das nossas entrevistadas, que é categoria "O", reconhece em uma das suas falas uma condição de inserção ocupacional com menos direitos comparada à dos efetivos:

> É então, é diferente; efetivo é de uma forma, o F é de outra e o O é de outra. E o temporário é o que tem menos direitos em relação aos outros. Aí eu acabo conhecendo porque são os meus direitos

[170] Na primeira situação e em geral (já que a condição pode variar de rede para rede), os professores temporários possuem uma inserção ocupacional mais difícil do que os professores efetivos: os professores temporários não podem ter acesso às garantias legais que os efetivos, como: i-) ascensão funcional ao longo da carreira; ii-) não incorporam benefícios; iii-) são os últimos a escolherem as aulas no processo de atribuição; iv-) não possuem estabilidade depois de algum tempo na carreira; v-) não possuem acesso aos serviços de saúde do Estado e previdenciário mantidos pelos Governos, etc.; vi-) não possuem nem mesmo algumas prerrogativas legais previstas na CLT como o Fundo Garantia por Tempo Serviço, pagamento de verbas rescisórias multas por dispensas, etc.; Vivem em constante incerteza e insegurança profissionais devido à impossibilidade de não conseguirem aulas em dado ano letivo e por conta da impossibilidade de ficarem desempregados ao final do contrato temporário com a rede pública educacional; precisam, muitas vezes, percorrer diferentes escolas para cumprir a carga horária prevista no contrato de trabalho; precisam, também, em muitos momentos lecionar, em escolas diferentes ao longo do período de contrato e distantes do local do seu domicílio; ao mesmo tempo em que participam de projetos e programas como os efetivos, possuem as mesmas cobranças pelas gestões escolares, mas não gozam das mesmas garantias legais; entre outros pontos que contribuem para a precariedade laboral. Na segunda situação, na medida em que o desenvolvimento de práticas pedagógicas requerem estabilidade e tempo de convivência entre professores e alunos no mesmo ambiente escolar com o apoio do projeto político pedagógico, de modo a contribuir num relação próxima e de confiança entre tais agentes, tendendo a melhorar e impactar positivamente na relação de ensino e aprendizagem, em face da instabilidade e do pouco tempo decorrentes do contrato temporário, o trabalho pedagógico e de aprendizado dos alunos podem ser prejudicados.

> né, é bom você conhecer os seus direitos, mas o contratado que é o temporário ele tem menos direitos (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista).

Uma das mais informações que conseguimos, nas entrevistas, é que a maioria dos professores ouvidos tiveram, no início da inserção profissional, contratos como professores temporários. Para alguns deles, na época em que eram temporários, não havia tanta discriminação e o acesso a tão poucos direitos, dois graves problemas, que afetam os temporários atualmente. Segundo relato da Professora 10:

> É o temporário de hoje em dia, mas não tinha essas coisas de discriminações, nós tínhamos os mesmos direitos que os efetivos. Era um contrato, e você ficava 3, 6, 5 10 anos, só que na verdade eu entrei e como eu sou muito interessada, eu gosto de estudar, eu gosto de criar coisas diferentes, eu gosto de criar projeto, então eu tive muita facilidade de passar no concurso. (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

Quadro 25: Categorias de Professores Temporários na rede estadual de São Paulo

Tipo de categoria	Breve descrição sobre a condição de tornar-se professor/ *Fundamentação Legal para admissão do vínculo*
Categoria "O"	Docente candidato à admissão após a Lei Complementar 1.093/2009, ou seja, professor já contratado, com aulas
Categoria "S" e "I"	Pode ser contratado com Portarias já abertas. O vínculo ocorreu após 02/06/2007 com a Lei Complementar 1.010/2007 e antes da edição da Lei Complementar ,093/2009
Categoria "V"	São chamados, também, como "eventuais". Substituem os professores efetivos, quando faltam ou se afastam em decorrência da concessão de licenças previstas em Lei. Sua admissão se deu após 17/07/2019 após a edição da Lei Complementar 1.093/2009

Fonte: Blog da subsede da APEOESP de Ribeirão Pires e Rio Grande da Serra Elaboração: Própria.
Disponível em: http://apeoesprp.blogspot.com/p/professores-temporarios.html
Acesso: Vários

Letícia Cavaglieri, professora da categoria O, uma das entrevistadas na matéria do site Yahoo, traz, também, um depoimento importante e em consonância com os problemas que apresentamos sobre ser temporária:

> Saímos com uma mão na frente e outra atrás. Na escola em que eu trabalho existem alguns professores da mesma categoria que eu. Todos que se formaram na minha turma da faculdade continuam nesta labuta. No começo do meu contrato, fiquei cinco meses sem pagamento, por conta dos dois meses necessários para a regularização dos papeis e pelo fato de terem perdido os meus documentos. Durante minha gestação, precisei fazer várias consultas e exames, mas eu só tenho direito a uma falta médica mensal" (LETÍCIA CAVAGLIERI, 2018)

Uma das recomendações para os professores temporários é que se documentem ao máximo, para, eventualmente, requerer e fazer jus aos seus parcos direitos seja na esfera administrativa, judicial ou política (por ação sindical, por exemplo). De qualquer forma, é preciso que o respeito ao professorado proceda mediante as garantias previstas nos Estatutos de Magistérios, obrigados por lei (meta 18 do PNE), a serem desenvolvidos pelos sistemas educacionais e que sejam construídos, preferencialmente, com a participação dos professores e seus representantes sindicais, agentes sociais do polo dominado, no campo da educação.

Ademais, por meio das lutas sociais e devida cobrança às instâncias federativas que se coloquem em prática outros instrumentos legais que balizam a nossa educação, a saber, a estratégia 18.1 do PNE que prevê que, até o terceiro ano Plano, 90%, no mínimo, dos docentes e 50%, no mínimo, dos profissionais da educação não docentes sejam ocupantes de cargos de provimento efetivo das redes públicas e estejam vinculados nas escolas onde lecionam. E, especificamente, no caso do Estado de São Paulo, a execução da estratégia 18.20 do Plano Estadual de Educação, que obriga a instituição de lei estadual estabelecendo a modalidade de contratação que equipare os direitos dos professores temporários aos dos efetivos. Independente

das categorias instituídas por letras “O”, “F”, “V” etc., uma medida mais de caráter administrativo, todos são professores merecem o devido respeito do Poder Público e da sociedade. E precisam estar unidos para serem respeitados enquanto categoria profissional. A desunião causada por alguns avaliarem que são importantes que outros na docência, apenas facilita a atuação de Governos que querem retirar direitos e precarizar ainda mais a educação pública.

Questionamos os professores entrevistados acerca da disciplina ministrada da rede pública estadual de educação. As respostas foram organizadas no Quadro 26. Dois pontos podem destacados: i-) 3 professoras (Professora 4, Professora 5 e a Professora 9) ministravam aulas para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Por ter que articular diversos assuntos e ensinar às crianças, a Professora 5 caracterizou-se como “polivalente”; ii-) Entre as matérias, a que mais se destacou foi a de Língua Portuguesa.

E é justamente a Língua Portuguesa ao lado da Matemática as duas principais disciplinas no sistema educacional brasileiro. Como já apontamos, a partir da perspectiva bourdieusiana, há uma hierarquia, também, entre as disciplinas ministradas no campo educacional, a variar do nível, etapa e curso. Língua Portuguesa e Matemática estariam, segundo Bourdieu (1974:238), entre as chamadas disciplinas “canônicas” por serem as mais importantes e teriam tal consagração por serem valorizadas pelos diferentes estratos das elites econômicas e culturais. A divisão hierárquica das disciplinas, em Bourdieu (1974:238), completar-se-ia na seguinte divisão: “disciplinas secundárias” e “disciplinas marginais”. Vale anotar, bem rapidamente, a respeito do currículo escolar, que Bourdieu (1974:212), ao pesquisar como as matérias são organizadas para prática docente e para serem transmitidas aos educandos, notou que as áreas do saber passam por diversas transformações quando se tornam disciplinas escolares, ou seja, ganham uma faceta que permita aos professores passarem determinados conteúdos aos educandos de maneira que eles possam assimilá-los e ensiná-los nas diferentes etapas de ensino.

As diferentes áreas do saber quando se tornam disciplinas escolares recebem uma adaptação, que varia de área de para área, como classificações e categorias específicas. Estas ocorrem através de disputas entre agentes do campo científico de maneira a definir o que é melhor e como constar nos diferentes materiais pedagógicos (livros, manuais etc.), isto é, tornando-se digno de ensinar nas escolas.

Quadro 26: Relação de Professores e a disciplina ministrada na rede estadual

Professores	Disciplina ministrada
Professor 1	Matemática e Física
Professora 2	Português e Inglês, mas por ter formação em Pedagogia, a entrevistada esclareceu que ministrou aulas de História e Geografia
Professor 3	Educação Física
Professor 4	Língua Portuguesa, mas o entrevistado disse que já ministrou aulas de Inglês
Professora 5	Professora de Ens. Fundamental I. A entrevistada disse é que chamada de “polivalente”

	Professora de Ens. Fundamental I.
Professor 7	Sociologia
Professora 8	Geografia
Professora 9	Professora de Ens. Fundamental I.
Professora 10	Língua Portuguesa

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

A aferição da relevância das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática podem ser verificadas em razão do fato de que elas possuem, quando comparada às demais, maior carga horária e por terem maior nota em diversos processos seletivos (como vestibulares). Algo comum, em diversas escolas da rede pública, é encontrarmos docentes que ministram aulas em disciplinas que não possuem ligação com sua formação devido à ausência de professores em determinadas áreas, a despeito do aumento do índice de professores que são titulares de matérias compatíveis com a sua formação. Inclusive entre os nossos entrevistados encontramos uma situação: como podemos observar, no Quadro 26, a Professora 2 nos confidenciou que precisou lecionar disciplinas que não tinham relação com sua formação, já que necessitou dar aulas de História e Geografia. Segundo o Anuário da Educação Básica 2019, publicação do Todos Pela Educação, houve aumento na proporção de docentes, no Brasil, em 2018, que lecionavam disciplinas compatível à sua formação no nível no superior, com índice de 56,3%, superior ao ano de 2017, que marcou 55,6%. Tendo em vista o recorte por região, em 2018, a região Nordeste foi a que contabilizou o menor índice de professores que ministravam disciplinas compatíveis a sua formação universitária, com 42,8%; já o maior índice, de acordo com o Anuário, foi na região Sul, com 65,8%.

Para alguns estudiosos da educação brasileira, a falta de professores em determinadas disciplinas é denominada de "apagão de professores". Entre as causas deste fenômeno da pouca atratividade da carreira e pouca valorização social por jovens em relação ao magistério estão: i-) as baixas remunerações; ii-) condições laborais precárias; iii-) desrespeito de alunos e gestores, exposição aos diversos tipos de violência etc. Os jovens profissionais preferem dirigir suas carreiras para outras que ofertam melhores condições, principalmente as que remuneram mais adequadamente. Em entrevista à revista Época, Mozart Neves Ramos, ex-reitor da Universidade Federal de Pernambuco e atualmente trabalhando no Instituto Ayrton Senna, em outubro de 2015, relatou, entre outras coisas, que: *"Hoje já existe um apagão em algumas áreas, como física e química, em que a falta de professores chega a 70% em algumas regiões do país. São os professores de língua portuguesa, geografia e história que dão aula dessas disciplinas"*. O desinteresse pela docência pode ser mensurado: matéria da Agência Brasil, de 15 outubro de 2017 (Dia dos Professores), evidencia a partir de dados do INEP analisados pelo Todos Pela Educação, que a cada 100 jovens que iniciavam em cursos de Pedagogia e licenciatura no Brasil, apenas 51 concluíam o curso; e apenas 27 revelavam o interesse e continuar na carreira docente. Esse quadro desfavorável à carreira docente, no Brasil, pode ser alterado com a implantação do atual do PNE (2014-2024), em especial às metas 17 e 18 e suas respectivas estratégias. Complementarmente, o

Plano Estadual de São Paulo nas metas 17 e 18, que tratam da valorização docente, de forma a carreira mais atrativa.

Indagamos os professores entrevistados sobre a jornada semanal de trabalho na rede pública de educação de São Paulo. Antes, não custa lembrar, que para os professores que realizavam jornada semanal de 40 horas semanais, existe a garantia de receber o Piso Salarial dos professores que, em 2018, foi de R$ 2.455,35 (aumento de 6,81% e ganho de 3,9% - considerando a inflação – em relação ao Piso de 2017, que foi de R$ 2.298,80). A partir das respostas, organizamos as informações no Quadro 27. Excetuando a Professora 2, os demais responderam. Apenas na rede estadual, os entrevistados com contratados com menores jornadas foram: Professor 1 (com 12 horas) e a Professora 4 (com 20 horas).

Quadro 27: Relação de Professores e a jornada semana de trabalho na rede estadual

Professores	Jornada Semanal de trabalho informada
Professor 1	12 horas na rede estadual; 40 horas na rede municipal. O Professor 1 relatou que ministrava aulas para o EJA, Ensino Médio (2º ano) e Ensino Fundamental (8º ano). E, também, ministrava aulas na rede municipal
Professora 2	Não informado
Professor 3	O entrevistado não tinha certeza, mas disse que podia ser entre 25 e 30 horas
Professor 4	20 horas. De acordo com o Professor 4, a aula em que cada ano do Ensino Médio era de 50 minutos. Ele esclareceu, também, que a jornada semanal máxima no Estado era de 32 aulas por semana.
Professora 5	30 horas
Professora 6	30 horas
Professor 7	40 horas. O Professor 7, para complementar a renda, dava aula em outra escola da rede estadual no momento da entrevista
Professora 8	20h em um cargo (Ensino Médio); 32h no outro cargo (Ensino Fundamental)
Professora 9	30 horas
Professora 10	20h em um cargo (Ensino. Fundamental); 32 horas no outro cargo (Ensino Médio)

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Três professores tinham contratos com jornadas de, no mínimo, 30 horas por semana (Professor 3, Professora 5 e Professora 6). Cabe informar que o Professor 7, conforme o Quadro 27, também ministrava aula em duas escolas da rede estadual, tendo contrato com jornada integral de 40 horas. Chama-nos a atenção as longas jornadas de trabalho de 3 professores: Professor 1, que apesar de ter menor dedicação de horas no Estado, comparada aos demais entrevistados (tendo jornada parcial de 12 horas semanais), relatou ser docente da rede pública do município de São Paulo com contrato de 40 horas por semana; as Professoras 8 e 10 esclareceram ter dois cargos

na rede estadual, ambas totalizando, pois, 52 horas de jornada semanal de trabalho, fazendo mais de uma jornada. E aqui temos um paradoxo: de forma concomitante, a Constituição Federal autoriza o acúmulo de dois cargos para professores, desde que ocorra compatibilidade de jornadas[171] e em relação aos trabalhadores contratados por empresas privadas ela estabelece o limite máximo, por semana, de 44 horas semanais, não ultrapassando o limite de 8 horas por dia[172]. Em verdade, é uma situação paradoxal e contraditória, pois ao mesmo tempo em que a Carta de 1988 busca limitar a jornada semanal de trabalho procurando zelar pela saúde dos trabalhadores, ela incentiva que, em algumas situações, possa acontecer jornadas abusivas, para trabalhadores titulares de alguns cargos do serviço público, condição que pode contribuir para o adoecimento destes.

Assim, como as Professoras 8 e 10 esclareceram, muitos outros docentes de diversas redes públicas fazem longas jornadas de trabalho para melhorar seus rendimentos no final do mês. Sobre a extensa jornada, a Professora 8 compartilhou conosco um pouco da sua difícil rotina:

> É, minha vida não é boa não. Eu saio de uma escola 12h20, e tenho que entrar na outra escola... Segunda-feira eu entro 10h40. Saio da minha casa e vou para xxxx[173], dou aula de manhã e à tarde, e à noite entro 19h45 no xxxxx. É, dois dias na semana, só. Aí, na terça-feira, eu entro 07h no xxxx, e entro 13h00 no xxxxx. Eu venho para o xxxx, saio do Heróis às 19h, mas entro 21h30, novamente, no xxxxa, dou duas últimas aulas, e acabou. Aí acabou o xxxx, à noite. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista).

Embora reconhecesse a dificuldade da sua rotina, a Professora 10 relatou ter alguns elementos que ensejavam algum alívio que a ajudava a se sentir melhor: sua proximidade com os alunos e com a escola que ministrava aulas. Questionada sobre como era rotina na mesma escola, ela elucidou para nós:

> Tudo na mesma escola. Aí eu tenho aula todos os dias de manhã, 3 tardes e 3 noites. De manhã todos os dias, a tarde 3 tardes e 3 noites, então duas tardes eu fico livre e tenho 2 noites livres, mas eu gosto, eu amo dar aula, se eu não gostasse de dar aula, se eu não gostasse dos meus alunos seria um tédio, então lá eu entendo que é meu segundo espaço (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

Em matéria de junho de 2015, o jornal Folha de São Paulo, apresenta diversos casos de professores de redes públicas do país que precisam realizar atividades extras, seja na docência ou em outras atividades, como forma de aumentar sua renda. Com dados organizados pela entidade Todos Pela Educação, a partir de questionário nacional preenchido por 225 mil professores da rede pública do 5º ao 9º ano, a matéria informa que 04 entre 10 professores do Ensino Fundamental do país, o equivalente a 41% do universo, exerciam atividades extras, seja na educação ou em outros segmentos, para complementar os rendimentos, sendo que do universo de 41%; i-) 10% atuavam em ocupações fora do campo educacional; ii-)16 Estados superavam a média nacional, com o Rio Grande do Norte com 55% e Roraima na liderança; iii-) já o Tocantins com 22,6% e o Distrito Federal com 12,7% eram os que tinham menor número de professores em atividades extras. No Estado de São Paulo, 41% dos docentes de Ensino Fundamental, naquele

[171] No caso das referidas professoras não há ilegalidade por terem dois cargos, uma vez que, apesar da alínea "a" do inciso XVI, da Constituição Federal, vedar a acumulação de cargos públicos para alguns profissionais, entre os quais os professores, no mesmo inciso existe a ressalva de que, caso ocorra compatibilidade de horários, os professores e outros profissionais listados no mencionado diploma legal, podem acumular cargos na Administração Pública Direta e Indireta.
[172] Conforme previsão no inciso XIII do artigo 7º.
[173] Retiramos o nome da escola para não expor a entrevistada.

instante, precisavam cumprir atividades extras para complementar a renda doméstica. Na reportagem, há relatos de um professor de História vendendo roupas e calçados; de uma professora que trabalhava em 3 turnos na mesma escola; entre outras histórias contadas.

De acordo com a matéria da Folha de São Paulo, 50% dos professores teriam remuneração menor ou igual a R$ 2.035 por mês se ficassem apenas no magistério; agora levando em conta a realização de atividades extras, o número de professores que recebiam valores acima de R$ 2.035 até R$ 6.780 subia para 58%, mostrando que a atividade extra fazia, de fato, diferença no orçamento doméstico.

Sala (2015) ao descrever que a baixa remuneração docente, no Brasil, relata que esta condição contribui para que muitos profissionais se submetam a jornadas indiscriminadas, relata, também, que o nosso país é um dos que se destacam no cenário internacional por ter uma extenuante jornada quando comparada à de sistemas educacionais de outros países: o autor expõe que, conforme pesquisa da OCDE que investigou e comparou a realidade educacional de 30 países, o professor brasileiro tinha jornada média diária de trabalho, em sala de aula, superior a 6 horas à média dos professores dos outros países pesquisados.[174] Com vistas a alterar esse problema, valorizar devidamente a atividade do docente e melhorar na condução processo ensino-aprendizagem, os Governos devem aplicar o PNE (2014-2014), mais especificamente em seu item 17.3. O referido item é uma das estratégias do PNE que prevê a implementação de planos de carreira para os profissionais do magistério e de forma complementar e gradual a execução de políticas para que o professorado cumpra sua jornada de trabalho em apenas um único estabelecimento escolar. Acerca da jornada de trabalho, é preciso destacar que os entrevistados revelaram que, além de ministrar aulas em sala e do preparo delas, realizam outra atividade semanal que integrava a jornada semanal de trabalho: eles se referiam-se à “Aula de Atividade Pedagógica Coletiva” (ATPC) que era realizada e organizada pelos Professores Coordenadores em reuniões com a presença dos docentes de cada escola para tratar, entre outras coisas, como frisaram os entrevistados: i-) para o acompanhamento do currículo escolar; ii-) para a discussão a respeito de questões pedagógicas; desempenho dos alunos, etc. Os entrevistados não souberam responder, com precisão, o tempo total da ATPC, mas alguns disseram que, cada reunião durava, em torno de 55 ou 60 minutos por semana.

Conforme o Quadro 28, apenas os Professores 1 e 3 acumulavam cargos em redes públicas distintas. Num breve paralelo, em diálogo com a perspectiva docente nacional, segundo o Anuário Brasileiro de Educação Básica de 2019, 78,7% (o equivalente 1,7 milhões dos 2,2 milhões de professores da educação), ministravam aulas em apenas um estabelecimento. O Anuário informa, também, que 28,6% dos professores da Educação Básica do Rio de Janeiro e no Espírito Santo lecionavam, em 2018, em mais de uma unidade escolar.

[174] A pesquisa pode ser consultada neste endereço: http://www.oecd.org/edu/school/talis.htm

Já, consoante o Quadro 29, temos ciência de que a Professora 10 (com 25 anos) e o Professor 4 (com 23 anos) eram os que mais tinham tempo na carreira docente, enquanto o Professor 3 (com 06 anos) e a Professora 5 (com apenas 3 anos) estavam no outro polo, isto é, com menos tempo como docentes, respectivamente. O mesmo cenário, descrito anteriormente, se reproduz no quesito em relação ao tempo de docência na rede estadual. Quanto ao tempo dos docentes na escola em que lecionavam durante a entrevista, a Professora 10 (com 20 anos) era a mais tinha tempo na mesma unidade escolar, já a Professora 8 estava há poucos meses em uma das escolas na qual lecionava.

Quadro 28 Relação de Professores e a atuação em outras redes de educação

Professores	Sobre a atuação em outras redes de educação
Professor 1	Rede pública do município de São Paulo
Professora 2	Está apenas na rede estadual
Professor 3	Rede pública do município de São Paulo
Professor 4	Está apenas na rede estadual. Além da docência, o professor esclareceu que era diretor regional da subsede norte do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp).
Professora 5	Está apenas na rede estadual
Professora 6	Está apenas na rede estadual
Professor 7	Está apenas na rede estadual
Professora 8	Está apenas na rede estadual
Professora 9	Está apenas na rede estadual
Professora 10	Está apenas na rede estadual

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Quadro 29: Tempo em que os entrevistados atuam na docência, na rede estadual de educação e na escola no momento da pesquisa

Professor	Tempo em que o entrevistado era docente	Tempo em que o entrevistado era docente da rede estadual	Tempo em que o entrevistado leciona na escola durante a pesquisa
Professor 1	Há 19 anos (desde 1999)	Há 19 anos (O Professor 1 lecionava na rede municipal há 13 anos).	Desde 2002 (Há 16 anos)
Professora 2	Há 20 anos (desde 1998)	Há mais de 20 anos	A Professora 2 não disse, mas descreveu que lecionou em diversas escolas da rede estadual.
Professor 3	Há 06 anos (desde 2012)	Há 06 anos (O Professor 03 começou a lecionar na rede municipal em 2017)	Desde 2017 (há 1 ano)
Professor 4	Há 23 anos (desde 1995)	Há 23 anos	Há 23 anos
Professora 5	Há 03 anos (desde 2015)	Há 03 anos	Há 03 anos (desde 2015)
Professora 6	Há 12 anos (desde 2006)	Há 12 anos	Há 12 anos (desde 2006)
Professor 7	Há 07 anos (desde 2011)	Há 07 anos	Há 07 anos (desde 2011)
Professora 8	Há 15 anos (desde 2003)	Há 15 anos (desde 2003)	Estava completando alguns meses em uma escola; na outra já estava há 10 anos
Professora 9	Há 15 anos (desde 2003)	Há 15 anos (desde 2003)	Há 06 anos
Professora 10	Há 25 anos (desde 1993)	Há 25 anos	Há 20 anos

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria

Perguntamos aos professores se eles sabiam descrever os benefícios que faziam jus. Na época em que realizamos o trabalho de campo (abril a junho de 2018), o Governo estadual tinha realizado recentes ajustes nos vencimentos e no auxílio alimentação de diversas categorias do

funcionalismo público estadual. Este reajuste, segundo matéria da Revista Nova Escola de 25 janeiro de 2018, não ocorria desde 2015, ano em que os professores do Estado de São Paulo, organizados pela APEOESP, realizaram aquela que foi considerada a maior greve da categoria, que durou ao todo 92 dias, iniciada em 13 março de 2015. É preciso apontar este esclarecimento (sobre o reajuste), pois alguns professores, em seus depoimentos, lembraram deste fato. De forma geral, os benefícios mais citados pelos entrevistados foram: i-) auxílio transporte; ii-) vale alimentação; iii-) vale refeição, iv-) acesso aos serviços de saúde aos professores e dependentes através do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) e o v-) Adicional de Local de Exercício (ALE). Ao mesmo tempo em que informaram sobre o acesso aos direitos citados acima, os entrevistados fizeram ressalvas, esclarecendo que para usufrui-los, o professorado precisa cumprir certos parâmetros. Entre os esclarecimentos, por exemplo, foi dito que se o professor tivesse vencimento mensal acima de determinado valor, não recebia, por exemplo, vale alimentação. Como elucida o Professor 7:

> **E quanto é por mês, você sabe informar?** [175]
> Está quatrocentos e alguma coisa. Mais que quatrocentos, quatrocentos e setenta eu acho. E auxílio transporte, porque agora com o aumento cortou o auxílio alimentação. Porque estou na faixa etária, não é faixa etária é.....
> **Faixa de rendimento. Então você atingiu a faixa e não recebe mais o auxílio alimentação.**
> Isso, o auxílio alimentação eles cortaram. Porque o aumento, acho que acima de três mil eles cortam o alimentação. (PROFESSOR 7, 2018: Entrevista)

Além dos alertas acerca da observância de certos critérios para usufruir os benefícios, os entrevistados reclamaram dos ínfimos valores que recebiam como, por exemplo, no vale alimentação. De fato, como demonstra a matéria da Revista Nova Escola, o vale alimentação passou de R$ 8 para R$ 12, mas só poderia ganhá-lo aquele professor que tivesse rendimento mensal menor R$ 3.777,90. O ALE é um benefício ofertado pelo Governo estadual para que o professor possa se deslocar para locais considerados de difícil acesso e perigoso, conforme definido em legislação estadual. A Professora 8 nos auxilia a compreender o ALE, bem como aproveitou, também, para tecer algumas críticas aos baixos valores pagos.

> Então, nós temos o auxílio transporte, mas é irrisório. Quanto mais você ganha, menos você recebe de auxílio transporte. Em uma das escolas eu tenho o ALE. O que é o ALE? É um valor por difícil acesso, caso a escola tenha mais difícil acesso para você chegar, ou de ônibus, ou de metrô. Então, de carro você acaba chegando mais rápido, mas, se você não tiver carro, o transporte é mais complicado para chegar nessa escola (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

Recordando que as Professoras 5 e 6 por serem docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental tinham menor carga horária e os benefícios com os menores valores. Sobre o IAMSPE, vale citar, que alguns professores (Professor 4 e Professora 10) fizeram algumas críticas à estrutura do órgão, mas, simultaneamente, falaram da melhora da organização do atendimento (como a descentralização por regiões) e qualidade do atendimento de alguns profissionais (como de médicos). Entre os entrevistados, o Professor 4 e a Professora 10 foram os que ofereceram maiores detalhes sobre os benefícios, como informações: i-) acerca das modalidades previstas (Abono, Sexta-Parte, Quinquênio entre outros) em leis estaduais (Estatuto do Magistério e Estatuto do Servidor Público do Estado de São Paulo); ii-) os critérios para que o professor

[175] Em destaque, na cor mais escura, trata-se da fala deste pesquisador.

estadual possa usufruir dos benefícios, parâmetros para evolução na carreira, entre outras informações. Possivelmente, o conhecimento deles esteja associado ao tempo na carreira do magistério oficial (no caso da Professora 10 que possui 25 anos de experiência) e em razão de ser dirigente sindical (no caso do Professor 4) que exige conhecimento para cobrar das autoridades e esclarecer dúvidas de colegas sobre as disposições legais e demandar outras melhorias do interesse do professorado (em síntese: o militante acaba incorporando certa estrutura às questões que envolvem especificidades jurídicas e políticas da profissão ou, por assim dizer, desenvolve um *habitus* atinente à militância político-sindical). Vejamos, abaixo, parte de um diálogo ocorrido entre este aluno e o Professor 4 a respeito de alguns benefícios do professorado paulista:

> **No rendimento, então, tem essa ajuda de custo que a APEOESP dá para complementar, mas tem gratificação, abono, incorporado já nesse tempo que você está na rede estadual?**
> Eu tenho, tenho. Eu tenho quatro quinquênios, que é a cada cinco anos.
> **Que é a cada cinco anos.**
> Eu tenho quatro, que eu tô com 21. E tem a sexta parte. Depois de 20 anos de magistério, você recebe a sexta parte do seu salário.
> **Que incorpora?**
> Que incorpora, é incorporado.
> **E é todo mês?**
> É todo mês.
> **O quinquênio, a cada cinco anos, quanto que você recebe a mais, do quinquênio?**
> Agora você me pegou, não sei.
> **Mas não é muita coisa não?**
> Não, é merreca. Coisa de... Não dá cem reais.
> **Isso está previsto no estatuto... No plano do...**
> No estatuto do magistério...
> **Do estatuto do magistério?**
> É, e no estatuto... Na verdade não é do magistério não, é previsto no estatuto do funcionalismo público, por que isso não é só o professor. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

Na condição de servidores públicos civis, o professor pertencente ao Quadro do Magistério do Estado de São Paulo possui e deve seguir os deveres e direitos previstos na Constituição Federal, mais especificamente, entre os artigos 37 ao 41. Além disso, é do interesse do professor, por ser servidor do Estado de São Paulo, o conhecimento do Estatuto do Magistério (Lei Complementar Estadual nº 444/1985), bem como acerca do Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado de São Paulo (Lei Estadual nº 10.261/1968). Além dos benefícios mencionados pelos entrevistados, conforme publicação elaborada e organizada pela APEOESP (2015) a partir dos marcos legais citados anteriormente, o professorado paulista pode acessar os seguintes direitos: i-) auxílio funeral; ii-) 13º salário; iii-) estabilidade funcional após o período probatório; iv-) licença por acidente do trabalho ou doença profissional; v-) licença gestante; vi-) licença saúde; vii-) gratificação por trabalho no curso noturno; viii-) preferência e prioridade nas atribuições de aulas; ix-) 6 faltas abonadas por ano; entre outros.

Vamos tratar, agora, dos rendimentos dos professores da Educação Básica. Se o salário não é elemento mais importante, por certo, está entre um dos mais decisivos para tornar qualquer carreira atraente. Desde já, podemos adiantar que, embora tenha ocorrido algumas melhorias nos rendimentos dos professores brasileiros, especialmente com a instituição do Piso Nacional, permanece ainda o desafio de que aconteçam maiores avanços. Considerado um dos ramos que mais deflagram greves, no funcionalismo público, devido a sua histórica e forte organização

sindical, os professores têm nos baixos rendimentos mensais um dos principais motivos para interrupção de suas atividades laborais visando pressionar os diferentes entes federativos a proverem salários mais altos. O Quadro 30 nos proporciona conhecer a remuneração dos professores entrevistados. Apenas a Professora 2 não respondeu.

Três professores revelaram que, em 2018, tinham remuneração variando de 2 SM a 3 SM (mais precisamente variando em R$ 1.908, 00 a R$ 2.862,00): os Professores 5, 6 e a Professora 9 (docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental). Outros 3 professores esclareceram ter em, 2018, remuneração que variavam de 3 SM a 4 SM (R$ 2.862,00 a R$ 3.816): Professores 1, 4 e 7. As Professoras 8 e 10, com os dois cargos no Estado, esclareceram ter remuneração variando entre 4 e 5 SM (R$ 3.816,00 a R$ 4.770,00). Entre os 10 entrevistados, as Professoras 8 a 10, foram as que apresentaram maior remuneração na rede pública estadual, todavia, é preciso sublinhar que a percepção de tais valores ocorria em função da dedicação a dois cargos, circunstância que levava as duas professoras a atuarem em jornada semanal extenuante (mais de 50 horas) na rede pública estadual, como mencionamos acima.

É preciso ressalvar alguns pontos. Vamos a eles: i-) se levarmos em conta o total de remunerações do Professor 1 referentes à sua atuação na rede municipal e estadual, notaremos que ele tinha remuneração mais alta variando 8 SM a 10 SM (R$ 7.632,00 a R$ 9.540,00) entre o universo pesquisado; ii-) se levarmos em conta a "ajuda de custo sindical" ofertada ao Professor 4 sua remuneração seria maior saindo de 3 SM a 4 SM para 4 SM a 5 SM; iii-) na rede estadual, o Professor 3 soube falar da sua remuneração em termos de valores líquidos. Considerando seu relato, estimamos que ele recebia entre 1 SM e 2 SM, como docente estadual.

Para alguns estudiosos, a remuneração dos professores da Educação Básica já estaria adequada. Sustentam o argumento de que para melhorar a Educação Pública basta que ocorra apenas a diminuição de educandos por sala, o que facilitaria o aprendizado, posto que assim os professores não estariam expostos a tantas distrações dos alunos, poderiam administrar melhor a sala de aula, outras questões, situações que melhorariam no ensino e até nas condições de trabalho É um ponto levantando que merece atenção e medidas corretivas, já que, em muitas escolas, é, de fato, elevado o número de alunos por sala. Há, também, quem defenda que a remuneração dos docentes está adequada, posto que já se encontra no mesmo patamar que o rendimento médio do brasileiro, o qual de acordo com IBGE, ao final de 2017, foi de R$ 2.178, 00[176] (valor próximo ao que recebiam a Professores 5, 6 e a Professora 9) ou já estaria maior que o rendimento médio (caso da maioria dos professores entrevistados). Esta segunda justificativa merece muito cuidado, a nosso juízo, pois precisa-se ter em conta que a maioria da nossa população obtém fonte de renda através da venda sua força de trabalho e a contraprestação se dá por meio de salários baixos, em sintonia com a dinâmica brasileira que provoca desigualdades sociais e econômicas e por termos

[176] A pesquisa foi a realizada com base na PNAD Contínua e algumas informações podem ser verificadas neste endereço: http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-04/ibge-1-mais-rico-recebeu-em-2017-36-vezes-mais-do-que-metade-da-populacao. Acesso em: 17 ago. 2019

um mercado de trabalho que tem uma realidade adversa e com muitos empregos informais e precários[177]. Pretendemos demonstrar, em linhas gerais, que o professor brasileiro, mesmo em sua maioria tendo formação universitária, tem uma remuneração muito baixa.

São necessárias ações públicas tanto para melhorar os rendimentos dos trabalhadores em geral, quanto dos professores. A partir de 2010, o advento do Piso Salarial dos Profissionais Nacional (PSPN), no Brasil, foi importante, especialmente, em cidades pequenas, na área rural, já que vem proporcionando uma ligeira melhora nos rendimentos do magistério da educação pública, com o apoio e complemento financeiro da União. A instituição do PSPN para o magistério público da Educação Básica foi uma reivindicação e conquista antiga do sindicalismo docente, agente social no polo dominado no campo educacional que fomenta a resistência, vitória obtida no segundo mandato do governo Lula (FERNANDES; RODRIGUEZ, 2011). Considerada constitucional pelo Supremo Tribunal Federal, em 2011, após ajuizamentos de ações naquela Suprema Corte de alguns Governos estaduais que questionavam a constitucionalidade da Lei federal sob argumento principal de que ela invadia competência dos Estados, o piso naquele ano foi estipulado pelo Ministério da Educação em R$ 1.187 por mês para o docente com formação de nível médio e com jornada de 40 horas semanais. O PSPN é, em si, um exemplo que permite articular a luta institucional e uso de outras formas reivindicativas do movimento social: a concepção do PSPN e sua respectiva aprovação na forma de lei se deram, basicamente, em espaços institucionais, já sua aplicabilidade, de difícil consecução na íntegra pelos governos municipais e estaduais (e até pela União ofertando mais suporte a prefeituras e estados com assistência técnica e financeira, por exemplo), vem sendo cobradas por meio de greves, passeatas, etc. Na perspectiva da área educacional, diversas políticas públicas, além do PSPN, foram criadas em espaços institucionais – como as duas Conferências Nacionais de Educação e no Fórum Nacional de Educação - tiveram a colaboração de diversos atores sociais, entre os quais o sindicalismo docente nas gestões do PT e tal colaboração eivada de momentos marcados por tensão e pactuação de compromissos contribuiu para a criação de uma das políticas educacionais mais importantes que temos no país, a nosso ver, que é o Plano Nacional de Educação. A participação do sindicalismo docente, bem como de outros atores sociais da educação pode ser vista em Sena (2014) quanto à construção do PNE. De acordo com este autor, após quase 04 anos de embate e discussões entre parlamentares, movimentos sociais, entidades ligadas à educação privada etc. chegou-se a consensos possíveis à época e o PNE foi aprovado em 2014, projeto que foi enviado pelo então Presidente da República Lula, em 2010. Lembrando que o atual PNE

[177] Uma pesquisa do IBGE foi divulgada em abril de 2018 e foi denominada de "Rendimento de todas as fontes" e nela podemos ver dados sobre o total de brasileiros que tinham fontes de renda, quais eram fontes, as diversas desigualdades (econômicas, gênero, racial e regionais), etc. Um dado que merece atenção e é uma resposta ruim para mais os pobres (e para sociedade em geral, posto que pode contribuir para uma menor coesão social), em virtude das práticas governamentais cunhadas no neoliberalismo dos últimos 3 anos, é a que concerne à desigualdade econômica no país, entre outros pontos a pesquisa revela: em 2017, o grupo pertencente ao 1% mais rico da sociedade brasileira teve rendimento mensal de R$ 27.213, enquanto o grupo mais pobre teve renda mensal de apenas R$ 754. Tal discrepância aponta que o grupo mais rico concentrava, em média, 36,1 vezes mais renda do que metade do que receberam os mais pobres. A massa do rendimento médio mensal domiciliar per capita, em 2017, atingiu o patamar de R$ 263, 1 bilhões, sendo que deste total, os 10% da população que tiveram os maiores rendimentos ficaram com 43,3% do total, já os 10% com menores rendimentos ficaram com 0,7% do total. Maiores informações, acessar: http://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2018-04/ibge-1-mais-rico-recebeu-em-2017-36-vezes-mais-do-que-metade-da-populacao. Acesso em: 17 ago. 2019.

(2014-2024) foi criado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff.

Em 2011, 8 Estados pagavam remuneração abaixo do piso segundo levantamento feito pelo portal G1 no valor de R$ 1.187,00[178]; até abril 2012, época na qual a CNTE fez um balanço com seus sindicatos filiados acerca do cumprimento da lei do piso salarial nacional, 13 estados não pagavam o valor correspondente que, em 2012, era de R$ 1.451,00 e 17 Estados não cumpriam a jornada de trabalho extraclasse de 1/3, a chamada hora-atividade[179]; em 2013, quando o Governo Federal definiu que o piso seria de R$ 1.567,00, em novo levantamento encerrado em abril, a CNTE verificou que 8 Estados não pagavam o referido piso salarial e 13 não respeitavam a hora-atividade. [180]

Em levantamento feito pelo DIEESE (2014), a partir de consulta e análise de microdados da PNAD feita IBGE, acerca das transformações ocorridas entre os anos 2002 a 2013 entre os professores da Educação Básica temos acesso a dados interessantes. Tendo em vista o recorte por região, percebemos que o crescimento da renda dos docentes da Educação Básica foi mais intenso no Nordeste com incremento real de 77,6%, seguido do Centro-Oeste com 53,9%, do Sul com 40,5% e o Norte com 39,4% (DIESSE, 2014:09-10). Já o crescimento real no Sudeste foi o menor entre as regiões brasileiras: nesta região, que já chegou a ter o rendimento mais alto no ano de 2002 segundo o DIEESE (2014:09), teve aumento real de apenas 8,4% no rendimento médio do professorado da Educação Básica das redes estaduais e municipais no período estudado. Entre os motivos apontados pelo DIEESE (2014:10) para o aumento real do rendimento médio do magistério da Educação Pública do Norte e Nordeste está o fato de o Governo federal ter aumentado seus repasses na sua complementação do FUNDEB para os Estados e Municípios que tinham menor relação valor aluno por ano, complemento que teve crescimento entre os anos de 2007 a 2010, justamente nas regiões que estão, na sua maioria, no Norte e Nordeste do país. Por fim, o DIEESE (2014:10) atribui o aumento real no rendimento médio dos professores aos seguintes motivos: i-) a deflagração das diversas greves (que foram numericamente elevadas no funcionalismo público, a partir das informações do Sistema de Acompanhamento Greves do DIEESE), ii-) à institucionalização do PSPN e iii-) o advento de diversos planos de carreiras na rede pública brasileira. É preciso lembrar que, embora os professores da Educação Básica tenham melhorado seu rendimento médio, conforme demonstrado pelo DIEESE (2014) e tenham conseguido através do seu sindicalismo a institucionalização do PSPN, existem muitos desafios a serem alcançados para a melhoria da Educação Pública, mesmo até em relação à remuneração, como procuraremos argumentar abaixo.

Quadro 30: Relação de Professores e a remuneração mensal*

[178] Para maiores informações, acessar: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/oito-estados-ficam-abaixo-do-piso-para-professor-sugerido-pelo- mec.html. Acesso em: 19 ago. 2019.
[179] Para maiores informações, acessar: https://educacao.uol.com.br/noticias/2012/04/06/segundo-sindicatos-13-estados-ainda-nao-pagam-o-piso-salarial- para-professores.htm. Acesso em: 19 ago. 2019
[180] Para maiores informações, acessar: http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que- nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso. Acesso em: 19 ago. 2019.

Professores	Remuneração mensal
Professor 1	Na rede estadual de 3 SM a 4 SM. O Professor 1 informou que, somada com a remuneração da rede municipal, os valores que ganha chegam de 08 SM a 10 SM
Professora 2	A Professora 2 não informou.
Professor 3	O Professor 3, na entrevista, não soube responder qual era sua remuneração bruta. Sua fala, na ocasião, foi a seguinte: *"Bruto não sei direito, só sei líquido. Então é uns 1600 reais líquido, vezes..bruto é um pouco mais."* . Na rede estadual, considerando a remuneração líquida, variava de 1 SM a 2 SM. Porém, sua remuneração, ao que tudo indicava era maior, já que o Professor 3 informou que era também da rede municipal. Na rede estadual, ao parece, sua remuneração variava 1 SM a 2 SM
Professor 4	O Professor 4 relatou que, na docência estadual, recebe entre 3 SM a 4 SM, mas disse contar com uma "ajuda de custo sindical". Somando tudo, sua remuneração chegava a 04 SM a 5 SM
Professora 5	De 2 SM a 3 SM
Professora 6	De 2 SM a 3 SM
Professor 7	De 3 SM a 4 SM
Professora 8	De acordo com a Professora 8, devido ao acúmulo dos dois cargos, sua renumeração mensal variava entre a 4 SM a 5 SM
Professora 9	De 2 SM a 3 SM
Professora 10	De acordo com a Professora 10, com os dois cargos, sua remuneração mensal era de 4SM a 5M

Fonte: Questionário aplicado em 2018 Elaboração Própria * Considerando o salário mínimo nacional em 2018: R$ 954,00. Por remuneração, considerar o total de todos os benefícios e vencimentos dos professores

A Tabela 21 foi retirada do estudo do IPEA (2017:28). Ela apresenta informações sobre o rendimento médio dos professores da Educação Básica em 2015 com dados da PNAD, tendo por recorte a região/local de domicílio, conforme o tipo de empregador. São informações que correspondem aos docentes que tinham apenas uma ocupação, ou seja, a 75% do total. Como evidencia o IPEA (2017:28), a partir da Tabela 21, os estabelecimentos federais de ensino e as regiões metropolitanas se destacaram por remunerar melhor os professores. De fato, respeitando o tipo de empregador, repararemos que os mais altos rendimentos pagos aos professores da educação básica vieram das instituições federais, depois as estaduais, seguidas das municipais e por fim as privadas. Em menor número que as demais escolas, as escolas do sistema federal de ensino são mantidas e organizadas pela União. Um dos motivos da qualidade da educação do sistema federal ocorre, justamente, pela boa remuneração paga aos professores, fato que ajuda a selecionar e atrair profissionais qualificados. Além disso, a Tabela 21 mostra-nos as discrepâncias salariais em função das regiões.

Tabela 21: Rendimentos totais de professores da Educação Básica empregados com única ocupação segundo região e situação de domicílio (2015) (Em R$ correntes)

Região e local de Domicílio					
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
Norte	Metropolitano	5.806	3.535	2.771	1.161
	Urbano não metropolitano	3.372	2.665	1.990	1.787
	Rural	-	2.148	1.694	1.860
Nordeste	Metropolitano	6.121	2.769	2.139	1.406
	Urbano não metropolitano	5.065	2.296	1.632	1.133
	Rural	-	1.134	1.255	619
Sudeste	Metropolitano	3.646	2.205	2.615	2.504
	Urbano não metropolitano	4.148	1.990	1.928	1.845
	Rural	-	1.490	1.390	3.039
Sul	Metropolitano	-	2.811	2.352	1.894
	Urbano não metropolitano	5.101	2.873	2.054	2.043

	Rural	-	1.938	1.735	1.500
Centro-Oeste	Metropolitano	3.500	5.216	3.375	2.406
	Urbano não metropolitano	4.925	2.665	2.373	1.756
	Rural	-	1.854	1.986	320
	Metropolitano	5.009	2.852	2.492	2.204
Brasil	Urbano não metropolitano	4.571	2.426	1.894	1.650
	Rural	-	1.632	1.433	1.261

Fonte: IBGE (2015) Elaboração: IPEA (2017)

Com base em levantamento do Anuário Brasileiro de Educação Básica (2019: 111-113), temos conhecimento que o rendimento médio dos professores da Educação Básica (dos setores público e privado) entre os anos de 2012 a 2018 teve um aumento: em 2012, saiu de R$ 3.576, 18 e em 2018, atingiu o rendimento médio de R$ 3.823,00. Foi uma média salarial, cujo aumento foi de 6,4%. Mesmo com esta boa notícia, outrossim, a mesma publicação manifesta-se esclarecendo que no ano de 2018, o rendimento médio dos professores da Educação Básica foi o equivalente a 69,8% do rendimento médio de outras profissionais com nível superior; o professorado brasileiro da Educação Básica teve média salarial, em 2018, de R$ 3.823,00, já a média salarial de outros profissionais com Ensino Superior foi mais elevada, chegando a R$ 5.477,05.

Um dos problemas que encontraremos, no mercado de trabalho brasileiro, é a desigualdade salarial entre homens e mulheres. Mesmo considerando que, nos últimos anos, a diferença venha diminuindo e mesmo que as mulheres possuam mais tempo estudo do que os homens, elas ainda possuem menor renumeração que a deles. É um problema que atravessa as diferentes ocupações, tanto do setor privado quanto do setor público e mesmo as que exigem mais ou menos qualificação. É a situação que registrada por diversas pesquisas, inclusive a PNAD 2018 que nos revela as discrepâncias salariais existentes, situação que vem beneficiando os homens. Focando no magistério, ocupação majoritariamente formada por mulheres como vimos, a PNAD 2018 constatou que entre os professores do Ensino Fundamental, as mulheres ganhavam 90,5% do rendimento dos homens.[181]

Como já expusemos acima, o Governo estadual, no início do ano passado, reajustou os vencimentos dos servidores públicos em 7% De acordo com a matéria da revista Nova Escola, o reajuste teria beneficiado 205 mil servidores, dos quais um terço eram profissionais do magistério como esclarece a Secretaria Estadual de Educação ouvida na matéria. Com o reajuste, o salário-base dos professores da Educação Básica I (primeiros anos do Ensino Fundamental) passou a ser R$ 2.459,71 e o dos professores da Educação Básica II (últimos anos do Ensino Fundamental e as três do Ensino Médio) passou a ser R$ 2.585,00. Quando há reajuste por parte dos Governos, é essencial que ele seja no salário-base, pois fica incorporado na remuneração dos servidores públicos, passando em ser referência para as aposentadorias e pensões, quando o servidor se aposenta ou venha falecer (deixando a remuneração para os dependentes). Além disso, em termos legais, o servidor não pode ter diminuição salarial. Tais pontos são fundamentais e precisam ser

[181] Para maiores detalhes acessar: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem. Acesso em: 19 ago. 2019.

destacados, uma vez que alguns Governos em vez de aumentar o salário-base, promovem reajustes na forma de gratificação para categorias do funcionalismo público. A gratificação pode ser atraente por um período, melhorando os rendimentos, contudo, ela pode ser retirada a qualquer momento e por qualquer motivo pelos governantes. A gratificação não é incorporada nos vencimentos do funcionalismo público, a não ser que seja uma conquista de algumas categorias em face de resistência e força política ante determinado governo.

Professores entrevistados pela matéria da revista Nova Escola não ficaram satisfeitos com o percentual de reajuste, apesar de notar a necessidade do aumento, pois consideram que os vencimentos do magistério público são baixos e não conseguem atender todas as suas necessidades e das suas famílias. Representantes da APEOESP ouvidos pela reportagem afirmaram que o reajuste era bem-vindo, que ele foi resultado da luta política da categoria, todavia, ele estava aquém das urgências da categoria em termos da devida valorização profissional.

De fato, o reajuste, como declararam alguns professores na reportagem, precisa ser avaliado de forma crítica. Como afirmamos acima, o reajuste de 7% foi o primeiro em 3 anos (abrangendo tantos os servidores aposentados quanto os que exerciam as suas funções em 2018), contudo, ele não suficiente para repor a inflação entre 2015 a 2017: a reportagem relata que a inflação acumulada, no período, segundo a Fundação Instituto de Pesquisa Econômicas (FIPE), na cidade de São Paulo foi de 21% e a inflação no país foi de 16%, segundo o Índice Geral de Preços (da Fundação Getúlio Vargas), de maneira que o reajuste não conseguiu restabelecer o poder de compra do magistério paulista. O Governo paulista informou que o reajuste foi o possível, pois estava dentro das limitações impostas pela Lei de Responsabilidade Fiscal, no contexto de melhora no aumento da receita em 2018 quando comparada à de 2017 e por ocasião das economias feitas por órgãos do Governo estadual. Além disso, o Governo estadual argumentou que a economia do país não vivia um bom desempenho, não permitindo comprometer muito o orçamento do Governo com elevadas despesas com pessoal. É preciso esclarecer que a APEOESP pleiteia no Judiciário um aumento de 10,5% para toda categoria sob o argumento de que Governo estadual não cumpre, na totalidade, a Lei do Piso Salarial, com o ajuizamento de ação coletiva. Em duas instâncias, o Judiciário paulista entendeu pertinente a demanda do sindicato. Entretanto, o processo atualmente encontra-se no Supremo Tribunal Federal (STF) devido ao recurso impetrado pelo Governo estadual. Não há data para o julgamento do caso.

Como salientamos e demonstrado na reportagem da Nova Escola, o Estado de São Paulo é o mais rico da federação, possui um dos melhores IDEB do país e é a rede de ensino que possui o maior número de professores. Além disso, o Estado tem a segunda maior receita de impostos do Brasil, perdendo apenas para a União e supera em 4 vezes a arrecadação do segundo colocado, o Distrito Federal, de acordo o economista João Batista dos Santos ouvido pela matéria, pesquisador da Pesquisa do Observatório da Remuneração Docente (PORD), grupo de pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e responsável pela pesquisa “Estudo

sobre os vencimentos de professores da rede estadual de São Paulo (1996-2014)". O fato de ter maior a economia e ter maior arrecadação não implica, necessariamente, em boa remuneração aos docentes: quando comparado a outros Estados, o professor paulista não tem um rendimento satisfatório. Conforme mostra a reportagem da Nova Escola, em 2018, o Estado de São Paulo pagava R$ 9,75 por hora-aula para os professores que tinham formação no Ensino Médio e realizavam jornada de 40 horas semanais; pagava R$ 12,08 por hora-aula aos docentes que possuíam formação no Ensino Superior e licenciatura, para 40 horas semanais. Considerando as mencionadas condições e balanço da PORD, mobilizada pela reportagem da Nova Escola, o Estado de São Paulo estava na 8ª e 10ª posição em ranking nacional que acompanhava os vencimentos dos professores da Educação Básica: São Paulo encontrava-se atrás de Amapá (R$ 12,56 para professores com o Ensino Médio; R$ 15,75 para professores com licenciatura); Acre (R$ 10,45; R$ 13,40); Piauí (R$ 9,83; R$ 11,66); Rio de Janeiro (R$ 11,30; R$ 13,51) e Distrito Federal (R$ 14,60; R$ 18,48). De acordo com a reportagem, pesquisa do PORD constatou que, entre 2011 a 2014, já no terceiro mandato de Geraldo Alckmin, o reajuste real ao professorado foi de 7,3% considerando a inflação do período e as legislações que trataram dos reajustes do magistério paulista, contrariando, pois, a justificativa governamental, à época, de que havia concedido um reajuste de 45%, pago de forma escalonada. Conforme a PORD, o vencimento inicial dos professores paulistas, em 2018, poderia ser de R$ 3.585,05, tendo como referência cálculos envolvendo o salário mínimo do DIEESE de dezembro de 2017; já tendo em vista o reajuste de 6,81% no Piso Salarial, no ano passado, o professor com nível formação nível médio poderia receber R$ 2.455,35, 68% do salário mínimo do DIEESE, segundo dados disponíveis na reportagem da revista Nova Escola.

Além da promoção de melhores rendimentos ao professorado, outra medida que pode atrair jovens para o magistério público, é a organização e efetivação planos de carreiras, por parte dos entes federados, às quais permitam a formação continuada e acesso a rendimentos maiores ao longo da trajetória profissional. Conforme o Anuário da Educação Básica, 19,6% dos Municípios da região Norte ainda não tinham criado planos de carreira para os docentes em 2018: enquanto no Sul, o percentual de Municípios foi mais baixo, posto que 3,9% das Prefeituras não tinham implantado planos de carreira para os docentes.

Vimos, até o momento, que os vencimentos dos professores da Educação Básica apresentam assimetrias quando comparados em relação ao tipo de empregador (público: federal, estadual e municipal; privado), em relação às diferentes regiões do país, ao gênero e com relação aos profissionais com a mesmo nível de escolaridade. A despeito de algumas melhorias nos últimos 6 anos, os vencimentos dos docentes apresentam, ainda, valores baixos. Essa dinâmica pode ser notada, igualmente, quando comparamos os vencimentos dos nossos docentes com os dos seus colegas de outros países entre os que têm economia mais desenvolvidas, bem como entre aqueles que tem perfil econômico e com características sociais semelhantes às do Brasil (como PIB per capita e Índice de Desenvolvimento Humano). De fato, a pesquisa *Education at a Glance*

de 2017[182] da OCDE[183], com dados de 2015, constatou que um professor da Educação Básica, no início de carreira, no Brasil, recebia um valor próximo a 13 mil dólares anualmente (valor já ajustado ao valor de compra de cada país, permitindo, assim, comparar moedas e custo de vida diferentes). Já na Colômbia um professor da Educação Básica, no início de carreira, possuía remuneração anual de 14, 2 mil dólares; no México, 17,2 mil; na Costa Rica, 24,2 mil. São países que possuem características econômicas semelhantes às do Brasil e remuneram melhor seus professores no início de carreira. A diferença é maior quando comparamos os rendimentos dos professores brasileiros com os dos colegas dos países que integram a OCDE: a média da remuneração inicial dos professores da Organização era de 30 mil dólares por ano. Convém lembrar que quando há maior destinação de recursos públicos por aluno, existe maior aumento salarial dos professores e menores razões aluno/professor. É o que constatou a pesquisa *Education at a Glance 2014*, da OCDE, citada no estudo APEOESP/IBSA (2016:14). Na pesquisa de 2014, relata o estudo da APEOESP/IBSA (2016:14), que investir maiores gastos por aluno redunda em um cenário de educação com maior qualidade e, em consequência, contribui para o aumento salarial dos docentes. É o que tem feito diversos países da OCDE.

Com a intenção de reverter esse cenário e ter como resultado a valorização dos profissionais do magistério da rede pública da educação, o Poder Público deve aplicar a meta 17 do PNE (2014-2024), à qual prevê que, até o final de 2019, o rendimento médio destes profissionais deveria ser equiparado ao rendimento médio dos trabalhadores que tenham a formação equivalente. Algo que, até o presente momento, ainda não aconteceu. As estratégias da meta 17 devem ser observadas, também, e podem auxiliar na valorização do docente. Outras ações podem ser acompanhadas, com o propósito de atrair profissionais qualificados para o magistério que dizem respeito ao cumprimento, também, do atual Plano Estadual de Educação de São Paulo em sua meta 17, bem como outras iniciativas públicas que fomentem a equidade nas várias dimensões possíveis. São apenas algumas sugestões que para serem efetivadas precisarão de forte mobilização dos agentes do campo educacional, a partir de alianças com outros agentes de outros campos, tarefas que são historicamente conhecidas e não são novidades por já serem realizadas pelos diversos agentes sociais do campo educacional.

À pergunta a respeito sobre o que gostavam de fazer nas horas de lazer, os professores entrevistados apontaram que gostavam de realizar diversas atividades, algumas com suas famílias. Entre as atividades, foram mencionadas: i-) fazer exercícios em academias; ii-) ler; iii-) assistir a iv-) séries; v-) viajar para praia; vi-) jogar futebol; vii-) ir a show de samba, etc. Alguns apontaram a importância de ter um tempo para o lazer diante de tantas responsabilidades como forma de preservar a saúde, sejam as responsabilidades de caráter profissional ou de outra natureza

[182] A *Education at a Glance* permite efetuar diversas comparabilidades entre os países nas variáveis educacionais (gastos, perfil dos professores etc.).

[183] Informações retiradas em notícia da revista Nova Escola. Podem ser consultadas em: https://novaescola.org.br/conteudo/6766/salario-de-professor-brasileiro-e-menor-que-em-paises-de-mesmo-nivel. Acesso em? 19 ago. 2019.

(doméstica, política, etc.), procurando, ao usufruir o descanso, vivenciar atividades que possibilitem o prazer, sossego, diminuição do estresse, entre outras vantagens para a saúde física, mental e emocional.

5.2 Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional

Neste item 5.2, como comentamos na Introdução desta pesquisa, mobilizaremos o conceito de *habitus* como chave analítica para compreendermos como se deu e como se dá a inserção dos professores entrevistados no campo educacional, sendo que, neste segundo ponto, tentaremos compreender as estratégias dos docentes para a sua atuação no cotidiano do campo educacional, para a construção e desenvolvimento de aulas (tentando captar e conhecer se há valores e concepções na mediação na sua ação docente e pedagógica), bem como se e de que modo acontecem as relações que estabelecem com outros agentes sociais do campo educacional**.** Recordando, rapidamente, tendo por base o conhecimento praxiológico, Bourdieu chama de *habitus* uma *"matriz de percepções, de apreciações e de ações"* ou também uma dialética entre estruturas sociais e as disposições dos agentes sociais a partir de um processo duplo envolvendo a história daqueles mediante um *"processo de interiorização da exterioridade e de exteriorização da interioridade"*. Tentando captar informações sobre como os entrevistados se tornaram docentes, procuramos avaliar sobre suas trajetórias (origens sociais, questões sobre suas famílias etc.); como entraram no campo educacional e sua vivência profissional no cotidiano da escola.

Detendo-nos, por ora, à questão da trajetória dos entrevistados, diante da leitura e análise dos depoimentos reparamos os seguintes pontos citados abaixo.

i-) Antes do exercício da docência, todos os entrevistados desempenharam outras atividades profissionais (por exemplo, o Professor 1 trabalhou numa indústria metalúrgica);

ii-) Alguns já tinham uma formação anterior à formação no magistério, com cursos técnicos de Nível Médio e Ensino Superior (como nos casos: o Professor 1 que era formado em Engenharia e o Professor 3 que era formado em Sistemas de Informação; a Professora 2 era Técnica em Secretariado);

iii-) Assim como fizeram diversas famílias ao longo dos anos 1950 a 1970, devido à expansão industrial das áreas metropolitanas das regiões Sul e Sudeste, os pais de alguns professores entrevistados (como do Professor 4 e da Professora 10) migraram de áreas rurais para a cidade de São Paulo com o intuito de ter *"uma vida melhor"* ou para tentar uma *"educação melhor para família"* como alegaram nas suas respostas, algo que não ocorreria, pelas colocações feitas, se permanecessem nas suas cidades de origem, como citou a Professora 10;

> **Seus pais vieram pra cá por que?**
> Ah em busca de uma vida melhor, de qualidade de vida, dinheiro, emprego, essas coisas. E então foi um leque, SP sempre foi um leque pra muitos né, e então por conta de gostar muito de criança que eu acabei indo pro magistério. (PROFESSORA 10, Entrevista: 2018)

iv-) De forma geral, os entrevistados tinham em comum o fato de possuírem uma origem social semelhante: os pais tinham ocupações como essencialmente manuais, de baixa qualificação e remuneração;

v-) Os homens (pais) dos entrevistados, na maior dos casos, eram os únicos responsáveis (extenuando, por exemplo, a Professora 5 e a Professora 9) pelo trabalho externo e recebimento de salário para manutenção de toda a família;

vi-) A docência, enquanto atividade profissional, por não ter sido planejada ao longo da trajetória de alguns dos agentes sociais não era a predileta para ser exercida por vários deles. Outras atividades profissionais eram objeto de interesse e preferência por boa parte dos entrevistados (como o Professor 7 e a Professora 8, por exemplo), algumas das quais gozando de mais prestígio social e acesso a maior remuneração do que o magistério da educação pública. E, assim como ocorre como a maioria dos jovens das famílias das classes populares (apesar do aumento da expansão de vagas no Ensino Superior Público federal nos últimos anos), a maior parte da população entrevistada (com exceção do Professor 1, já que indústria metalúrgica onde trabalhou pagou sua graduação em Engenharia), fez sua formação na Educação Básica no ensino público, todavia, precisou trabalhar para poder custear o curso superior em entidades privadas (em geral, em matrículas no período noturno).

> É, e tinha uma coisa engraçada, que é o seguinte: Eu tenho... Eu não esqueço esse cara, eu não lembro nome dele, mas eu lembro que foi muito engraçado. Eu tinha um amigo no Banco Bradesco, que trabalhava comigo na prestação, e ele fazia Letras na FMU e fazia Inglês aqui em Santana, aqui na CNA. E ele um dia falou "meu, você está estudando?" Eu falei "não". Ele falou assim "ah, vamos fazer Letras, cara". Aí eu falei assim: "Não". Por que eu entrei, eu entrei lá no banco e não estava estudando ainda. Eu fui fazer faculdade quando entrei na Credicard em 1991. Aí eu falei "não vou fazer não, que estudar". Eu queria fazer Direito. Eu fiz vestibular, eu passei no vestibular, eu passei em Direito no Mackenzie. Mas pobre é uma desgraça, né. Eu passei em Direito no Mackenzie, mas eu tinha que ou trabalhar, ou estudar. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)
>
> **Você falou que teve interesse na psicologia mas acabou indo pra letras**
> Mas era uma jogada que eu ia fazer
> **Porque na época foi uma jogada pra dar aula**
> É, porque a faculdade de psicologia era mais cara, e o que eu pensei "com letras eu vou conseguir dar aulas e pagar minha faculdade de psicologia", que seria minha segunda graduação (Professora 10, 2018: Entrevista)

A remuneração que alguns dos entrevistados obtinha era insuficiente para o custeio de cursos que almejavam fazer. Em razão das limitadas condições econômicas, eles conseguiram fazer cursos, no Ensino Superior, que lhes permitiram chegar na docência do ensino básico, já que adquiriram os capitais necessários ao longo do seu processo de formação, fazendo escolhas, pois, em carreiras mais modestas e compatíveis com seus capitais acumulados e condição econômica. Ou seja, os professores entrevistados, ainda que com algumas pequenas diferenças no percurso, para inserção no campo educacional, foram submetidos a condicionamentos semelhantes. Ora, sabemos que, em função de um tipo específico de socialização, os agentes sociais incorporam um *habitus* à sua formação que lhes permitem realizar ou ter práticas em consonância com as suas condições objetivas de existência.

Este aprendizado, adquirido desde a infância, tenderia a criar nos agentes sociais predisposições a desenvolverem comportamentos e práticas de acordo com sua posição social: ao

se tornarem *habitus*, incorporados na forma de disposições, se converteriam ao longo da trajetória do agente social em práticas compatíveis à sua classe social, de modo que assim sendo, notaríamos que os agentes sociais com maior volume e tipo de capital (capitais) teriam maiores ambições e aspirações expondo-se a riscos mais altos para angariem posições de maior prestígio no espaço social, enquanto os agentes sociais com menor volume e tipo de capital (ou capitais) agiriam com menor propensão a correr riscos, a rigor, teriam baixa aspiração em termos de ascensão social e buscariam objetivos limitados condizentes às suas condições objetivas. Este peso na formação e definição das ações práticas, de acordo com Pierre Bourdieu ocorre em razão da circunstância de que as "primeiras experiências" formadas nos agentes sociais estão intimamente ligadas a específicas condições de existência correspondentes às dificuldades (para as classes populares) e facilidades (para classes mais privilegiadas) econômicas e sociais, condições que impactam em várias dimensões: gostos, preocupações familiares, necessidades vitais, formas de encarar acesso à educação, etc.

Porém, é preciso apontar que a maior aspiração em relação aos investimentos educacionais, por parte de alguns entrevistados, visando angariar melhores condições no espaço social, ainda que modestas comparadas a outras de maior prestígio e rentabilidade financeira, destoa da maior parte das aspirações das classes populares, condição social em que se encontravam às famílias dos entrevistados quando eram mais jovens, baseando-nos na concepção praxiológica. Esta maior aspiração está ligada, de algum modo, a socialização que os entrevistados tiveram no âmbito da sua criação familiar.

vii-) Para alguns professores, contudo, a docência era almejada desde cedo (caso da Professora 6 e da Professora 9), conforme os relatos;

viii-) Para alguns professores, a inserção ocupacional no campo educacional significou oportunidade de emprego já que, em determinados momentos da vida, encontravam-se sem ocupação (como nos casos do Professor 1 e da Professora 2). Expressou uma condição de melhora na vida material quando comparada à sua infância para alguns (caso da Professora 10), como em melhores rendimentos quando comparados aos recebidos em experiências profissionais anteriores ao magistério para outros (como no caso da Professora 8);

ix-) Verificou-se a mobilização de *habitus primários* entre o universo pesquisado quando fizeram em relatos nos quais pudemos constatar a influência da família na socialização dos entrevistados já que quando crianças receberam estímulo à leitura, internalizaram informações com relação à importância dada à educação para promoção de uma melhor condição de vida, receberam interesse dos pais (com destaque para as mães) no acompanhamento das tarefas escolares, nas cobranças para que tivessem um bom rendimento escolar, cobranças em relação à assiduidade às aulas (para alguns professores, entretanto, certas características como o gosto da leitura, por exemplo, eram inatas, não como resultado da socialização que recebia);

> **E como que eram vocês, em termos de... Você falou que era uma boa aluna, e seus irmãos? E como que, assim, você falou que você recebia bilhete por que você era tagarela, e como que a sua mãe reagia?**
> Castigo! Tinha castigo. . (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

> **E quando você ia mal em alguma atividade?**
> Ela reclamava. Eu lembro da minha mãe, na questão estrutural de educação, de lição de casa, ela fazendo comida e eu na mesa, fazendo lição de casa. Eu lembro muito disso. Os trabalhos, ela montando os cartazes na época, eram cartazes, comigo.. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
>
> Eu acho que a cobrança partia de mim, partia muito de mim. Eu sabia exatamente que a educação tinha que ser o meu ponto de partida para a minha ascensão social. Mas como o meu pai trabalhava muito e era o mantenedor da família, a minha mãe que mantinha essa relação de cobrança, de ficar ‘’em cima’’. Mas a importância da educação sempre foi efetiva dentro de casa.
> Eu acho que a cobrança partia de mim, partia muito de mim. Eu sabia exatamente que a educação tinha que ser o meu ponto de partida para a minha ascensão social. Mas como o meu pai trabalhava muito e era o mantenedor da família, a minha mãe que mantinha essa relação de cobrança, de ficar ‘’em cima’’. Mas a importância da educação sempre foi efetiva dentro de casa. (PROFESSOR 7, 2018: Entrevista)

Não custa lembrar que o *habitus* estabelece nos agentes sociais uma espécie de "senso prático" ou "senso do jogo" adquirido em razão de dada socialização familiar, o que lhe permitiria realizar suas estratégias e agir tendo em vista dos óbices e oportunidades relacionados à sua posição no espaço social. Assim sendo, a incorporação deste conjunto de disposições entre os entrevistados foi importante para o seu bom rendimento escolar, bem como contribuiu para a escolha da docência. Como assinalamos, as famílias de boa parte dos entrevistados pertenciam às classes populares. Ao proporcionarem uma socialização mais atenta e com alguns cuidados que permitiram a internalização de práticas essenciais para um “gosto” para a instrução escolar aos entrevistados, quando mais jovens, fez suas as famílias destoarem mais uma vez do restante do conjunto das famílias das classes populares, estatisticamente falando. Vejamos com mais cuidado o porquê consideramos que as famílias dos entrevistados destoam das demais entre as classes populares.

Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:60-70) demonstram como Pierre Bourdieu analisa como se comportam as classes populares, as classes médias e elites (culturais ou econômicas) quanto às estratégias e investimentos escolares. Lendo a contribuição dos dois autores identificamos que, comparadas às outras duas, as classes populares, das famílias de boa parte dos professores que entrevistamos, são as que detêm menor volume de todos os capitais considerados e manteriam, tendencialmente, uma posição moderada e resignada nas escolhas e pretensões, tendo aspirações consideradas baixas e realistas no mercado escolar por ocasião de priorizar suas urgências mais imediatas de vida, esperando do sistema escolar o mínimo necessário para propiciar posições sociais que permitam ter uma vida com certo grau de dignidade, não vislumbrando acesso a posições de prestígio no espaço social. Por vivenciar e presenciar diversos casos de fracassos escolares ou de apenas sucessos parciais no sistema escolar de jovens do seu meio social, as classes populares tenderiam a ter a percepção limitada do sucesso escolar. E como os resultados dos investimentos escolares são de longo prazo, as famílias das classes populares considerariam uma “aposta de alto risco” esperar por tais resultados, sobretudo, pela sua limitação econômica, o que contribui como assinalam Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:60-70), para que os jovens das classes populares se autoeliminem objetiva e subjetivamente do “jogo escolar”, preferindo ter acesso a cursos escolares de curta duração, que lhes possam ofertar chances mais rápidas no mercado de trabalho. Vale lembrar que a educação doméstica transmitida, de forma inconsciente, pelos pais das classes populares (já que

também tiveram socialização e trajetória de vida também bem difíceis e limitadas em geral) aos seus descendentes se traduz pelos baixos ou nulos conselhos sobre como se portar nos estudos, acompanhamentos poucos frequentes da vida escolar, ausência de exemplos para o estímulo à concentração e à leitura, realização brincadeiras lúdicas, etc.

Na sociedade brasileira, especificamente com respeito às classes populares, algumas pesquisas atestam os traços "moderado" e a pouca "crença" com que encararam o sistema escolar nacional. Os achados de algumas pesquisas com as classes populares atestam, igualmente, i-) o modelo e à maneira pela qual elas educam seus filhos, exemplificando casos de pouco ou ausente estímulo à concentração, leitura, à imposição de disciplina para a realização de estudos, etc. ii-) e como sistema escolar brasileiro reproduz "violência simbólica" aos educandos das classes populares.

Uma destas pesquisas foi feita, não há muito tempo, por Lorena Freitas (2009), cujos achados foram analisados no texto *"A instituição do fracasso: a educação da ralé"*[184], a partir da comparação da história da vida de dois jovens Anderson e Juninho. O primeiro com uma organização familiar estruturada e o segundo com história de vida marcada por problemas durante a sua criação, pai violento com a família e alcoólatra. Em termos gerais, ambos sofreram violência simbólica do sistema escolar brasileiro, porém, apenas Anderson, graças a sua criação familiar afetiva e atenciosa, acompanhadora e estimuladora nos estudos, apesar das precárias condições materiais, conseguiu concluir a Educação Básica e queria fazer um curso técnico não almejando mais do que isso visando melhorar um pouco sua situação no trabalho que tinha durante a pesquisa (ele não citou na pesquisa em continuar os estudos, cursando o Ensino Superior, por exemplo, demonstrado uma relação "moderada" e até "resignada" com o sistema escolar), caminho oposto ao de Juninho que, pela ausência de uma família estruturada, não logrou êxito no ensino de sistema de ensino, repetiu várias vezes, desistiu do estudos e ainda na metade do Ensino Fundamental desistiu dos estudos e, desestimulado, manteve apenas o trabalho precário (vendedor informal) que já tinha para ajudar no rendimento doméstico. É, dentro perspectiva, que encontramos, de certo modo, portanto, um contraste das famílias dos entrevistados comparando-as com as demais famílias que pertencem às classes populares, mobilizando a lógica sociológica que adotamos para esta pesquisa fundamentada na perspectiva de Pierre Bourdieu.

Notamos, também, esta resignação presente nas classes populares, ou esse *habitus de classe*, expressada nos moderados investimentos educacionais e em consequência na pouca aspiração em angariar postos elevados socialmente por conta destes parcos investimentos na educação na fala transcrita abaixo da Professora 10 ao perceber a pouca autoestima dos alunos matriculados em uma das escolas nas quais ministrava aula, característica que percebeu, também,

[184] O artigo que está disponível no livro "Ralé Brasileira: Quem é e como vive", que trata dos estudos realizados pelo sociólogo Jessé Souza e por outros pesquisadores os quais foram organizados pelo referido sociólogo. Cabe destacar que o referencial teórico utilizado nos trabalhos de Jessé Souza é o mesmo que o nosso: o prestigiado sociólogo brasileiro usa as concepções de Pierre Bourdieu em seus estudos.

em pais dos educandos. A referida docente confessou que buscava alterar este panorama, estimulando-os a prestar o ENEM para tentar cursar o Ensino Superior, obtendo uma formação educacional mais elevada possibilitando aos alunos ocupações que lhes permitiriam melhores condições de trabalho e remuneração mais alta do que ficassem em ocupações que exigem pouca qualificação, com condições de trabalho mais precárias e remunerações que fazem parte da base da pirâmide salarial.

> Agora, o Heróis, a nossa clientela, é clientela de baixa renda, são alunos que a gente tem que mostrar pra eles que existem outras possibilidades, você tem que vender pra eles um futuro, de não ser empregada doméstica, de não ser carregador de peso numa transportadora. E eu vendo essa imagem, eu vendo pra eles esse sonho pra ser concretizado através do ENEM (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

Por seu turno, as classes médias estão situadas, no espaço social, numa posição intermediária entre as outras duas classes, procuram manter distância social das classes populares e vislumbram, tendencialmente, alcançar as posições das elites, mediante grandes esforços e dedicação no que concerne às práticas educacionais visando atingir seus anseios de mobilidade social, para tanto, realizam renúncias e sacrifícios de ordem moral e material para angariem e terem os recursos necessários para a promoção educacional dos seus integrantes – tal fato se reflete na forma de educar os filhos inculcando-lhes e exigindo-lhes concentração e disciplina, fato que aprenderam dos seus pais. Estas condições possibilitariam aos filhos de famílias de classe média (cujos pais adultos já possuem, em geral, profissões que demandam cursos do Ensino Superior, de certo respeito social e rendimentos maiores do que aqueles aferidos pelas classes populares) longa trajetória com muitos anos de estudos no sistema escolar, chegando a concluir, em maior número do que os filhos das classes populares, o Ensino Superior.

As elites são formadas por grandes empresários e por professores universitários que estariam nos polos dominantes dos seus respectivos campos sociais: as diferentes frações de grandes empresários caracterizar-se-iam pelo elevado capital econômico e o segundo grupo por elevado capital cultural. De acordo com Maria Alice Nogueira e Cláudio M. Martins Nogueira (2017:60-70), para Bourdieu as elites ou "classes dominantes" buscam, tendencialmente, diferenciar-se das outras classes sociais encontrando "distinções sociais" nas várias modalidades da vida social (alimentação, vestuário, cultural etc.). Nas fileiras das elites, seus integrantes não procuram ascensão social, mas se legitimarem por meio dos investimentos e estratégias educacionais, sendo que o seu prestígio educacional é tido como "natural' (mas, em geral, as elites do campo educacional, pelos conhecimentos que têm na área investiriam mais do que os empresários). De modo geral, as elites estabeleceriam relação diletante com o mercado escolar (característica que transmitida aos seus herdeiros).

De fato, observando questões atinentes à sociedade brasileira, percebe-se que a instrução educacional dos pais é fator determinante para a educação formal dos filhos, bem como, também, em relação seu rendimento, à inserção e tipo de ocupação laboral e à idade na qual ingressa no mercado de trabalho. Em termos bem gerais, correlações estatísticas evidenciam que, na sociedade brasileira, os filhos das famílias das classes médias e das elites são mais beneficiados

do que do os filhos das classes populares quando os pais pertencentes às duas primeiras classes sociais possuem maior instrução educacional, influenciando positivamente nos seus estudos posteriores, nos rendimentos, no tipo de carreira seguida e na idade na qual ocorre a entrada no mercado de trabalho.

É o que constata pesquisa lançada, em 2016, pelo IBGE analisando dados da PNAD 2014, intitulada "Suplemento de Mobilidade Sócio ocupacional". Entre outros aspectos, com referência à formação educacional dos filhos, a referida investigação verificou que entre os pais que não foram alfabetizados aos 15 anos, 23,6% dos filhos não eram também na mesma idade e apenas 4% concluíram o nível superior; já entre os pais com Nível superior completo, 69,1% dos filhos tinham concluído também o Ensino Superior e apenas 0,5% dos filhos não tinham formação escolar aos 15 anos. Sobre os impactos da remuneração, a pesquisa identificou que os pais que não tinham instrução, o rendimento médio variava de um valor R 717 entre os filhos cujos pais não tinham instrução aos 15 anos a R$ 2.324 entre os filhos cujos pais tinham conseguindo concluir o Ensino Superior; entre a população com acesso ao Ensino Superior, a renda média dos filhos alcançava R$ 2.603 quando os pais não tinham instrução a R$ 6.739 quando os pais tinham o Ensino Superior.[185]

x-) Vimos no item 5.1 que os entrevistados possuíam forte disposição para adquirir capital cultural, como maneira de obtenção de "troféus" no campo educacional (como ascensão na carreira, aumentos nos rendimentos mensais, etc.), disposição que pode ser compreendida, em certa medida, em face da socialização familiar, realidade diferente e contrastante com a dos pais entrevistados que, a despeito de vivenciarem e superarem enormes sacrifícios tendo a educação formal com "vetor de rendição" para obtenção de uma melhor vida material, bem como estímulo ofertado aos filhos a terem educação formal, tinham baixa escolaridade, porém, realizando, também muito sacrifício para criação dos filhos ;

xi-) Notamos em várias exposições o surgimento do *habitus secundário*, em algumas falas, evocado e manifestado pelos vestígios das lembranças das qualidades de alguns dos professores dos entrevistados, circunstância afeita à socialização escolar que foi suporte e referência para a escolha do curso no Ensino Superior e da docência enquanto profissão (como exemplos, citamos a Professor 6 e a Professora 8), bem como prática docente cotidiana;

> Eu acho que foi pelos meus professores do ensino fundamental, do infantil, que era uma professora que gostava do que realmente fazia. Eu acho que ali, me encantou, e aí eu decidi que seria professora. E aí eu fiz o ensino fundamental em escola pública. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

> Não, sou filha única. E aí com isso foi me despertando a vontade de ser professora mesmo, ou pelas minhas professoras ou pelo ambiente que eu vivia. E aí eu fiz Magistério nessa mesma escola. (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista)

[185] Algumas das informações citadas, neste parágrafo, constantes da pesquisa "Suplemento de Mobilidade Sócio Ocupacional", foram retiradas de matéria jornalística da Agência Brasil, de 12 de novembro de 2016, cujo texto pode ser acessado aqui: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos. Acesso em: 31 ago. 2019. O universo pesquisado foi entre trabalhadores que tinham idade a partir de 25 anos e que moravam com os pais aos 15 anos.

Pozzobon (2008:86), ao mobilizar Tardif (2002), salienta que esse saber acumulado de experiências escolares nos futuros professores é algo muito intenso. Para ela, baseando-se em Tardif (2002), *"as fontes pré-profissionais do saber ensinar estão na história pessoal e social do professor, compreendendo as experiências familiares e escolares"* (POZZOBON, 2008:86). Ademais, a construção do *habitus professoral* é fortemente marcada pela questão temporal. Pozzobon auxilia-nos novamente, ao sublinhar que:

> A dimensão temporal é particularmente importante para compreender a produção do *habitus* professoral. Para Tardif (2002), as experiências vividas na família e na escola se dão antes mesmo que a pessoa tenha desenvolvido um aparelho cognitivo aprimorado para nomear e indicar o que ela retém dessas experiências. Os vestígios da socialização e da socialização escolar do professor são fortemente marcados por referenciais de ordem temporal. Ao evocar qualidades desejáveis ou indesejáveis, o professor se lembrará da personalidade marcante de um professor. A temporalidade estruturou, portanto, a memorização de experiências educativas marcantes para a construção do "eu" profissional (*habitus* professoral), e constitui o meio privilegiado de chegar a isso. (POZZOBON, 2008: 87)

xii-) A Professora 5 e a Professora 9 tiveram suas trajetórias marcadas fortemente pela vivência em ambientes escolares, já que suas mães eram trabalhadoras de escolas, condição, que de acordo com seus relatos, possibilitaram-lhes estudar nas respectivas unidades que as mães trabalharam, vivenciar o cotidiano em detalhes para além de estudantes desde crianças (como convívio com outros professores, as diferentes rotinas do estabelecimento escolar, etc.), fator, também, que foi decisivo na escolha no exercício da docência;

> Na arquiteto. Atrás do mercado Dia. Aí, que acontece, tinha dia que assim, não tinha nada pra fazer, às vezes ia lá de manhã, não tinha nada pra fazer, né. Aí eu ficava lá, eu pedia a chave, ou da biblioteca, ou de uma sala que era de... Tipo um laboratório, que tinha as bagunças lá da escola, tal. Às vezes tinha professor que me pedia pra passar as lições no mimeógrafo, pra mim fazer pra elas, eu fazia. (PROFESSORA 5, 2018: Entrevista)

xiii-) Com base nas exposições do Professor 4 e da Professora 8, por ocasião da vivência, do sofrimento com o racismo (causado a eles e a pessoas próximas) e contato com militantes políticos e com obras das Ciências Humanas, identificamos neles o desenvolvimento de um *habitus militante e cidadão* para enfrentamento a este persistente e estrutural problema da sociedade brasileira.

> **Você, em particular, naquela época, percebia o racismo?**
> Eu acho que... Não, lógico! É o que eu falei, você morar em um bairro branco. Onde eu morava tinha só eu e a dona Geni, que era uma professora até. Ela vendeu, depois, a casa e foi para o interior. Então só ficou a gente. Então, sim. Era na escola né. Eu falo para os meus alunos uma história, que eles até ficam meio... De racismo, na pele, porque eu sempre que eu ia para a escola, e eu tinha uma brincadeira, porque eu falo que a criança é muito cruel, que ninguém podia olhar para mim, que se olhasse para mim ia ficar igual a mim. Então, ninguém olhava para mim na escola. E aí, olha a coisa, eu sabia como minha mãe era. Se eu contasse para a minha mãe, minha mãe ia fazer um barraco na escola. Aí, eu tinha vergonha da minha mãe fazer um barraco na escola, e eu não contava para minha mãe. Minha mãe só veio a saber disso agora, há pouco tempo atrás. Quando você conta, **[inaudível - 41:39]** é diferente. (PROFESSORA 8, 2018:Entrevista)

De modo, pois, que, ao serem acrescidos em nós por ocasião de dada formação, os chamados princípios de escolhas tornam-se *habitus*, expressas em posturas corporais; modos de agir, de pensar e de interpretar o mundo; maneira de andar; de ficar em pé; de falar; de gesticular; etc.

Tivemos a curiosidade de saber e compreender como os entrevistados elaboravam suas aulas. Por exemplo, se baseavam nos PCN, Diretrizes Curriculares, livros com conteúdo das suas disciplinas etc. que, inconscientemente ou não, são instrumentos que fazem parte dos arranjos que

devem ser incorporados às disposições nos agentes do campo da educação. Ao pedir para que explanassem a respeito, constatamos que:

i-) Algumas falas foram no sentido de esclarecer de que não havia um esforço muito tempo grande para a elaboração de aulas, já que os muitos anos de experiência no ensino permitia conhecer e dominar os conteúdos que seriam ministrados em sala de aula. Esta situação foi relatada, de fato, pelo Professor 1 e pelo Professor 4 que esclareceram, também, mobilizando sua experiência e autonomia docente, que procuram ter certa flexibilidade no que seria ensinado, que dependeria das especificidades das turmas, levando em conta a idade dos alunos, a etapa da Educação Básica, da realidade cotidiana dos jovens etc. Lembrando que os referidos entrevistados possuíam já bastante tempo na docência de 19 e 23 anos, respectivamente. O Professor 1 nos contou que:

> Normalmente eu quase que não elaboro aula, você acredita? Porque à medida que o tempo vai passando, você vai conhecendo os conteúdos meio de longe. Então às vezes você faz uma estratégia ou outra diferenciada. Mas mesmo conteúdo de vinte anos atrás, trinta anos atrás, é o mesmo conteúdo de hoje. O que você faz, dependendo da sala, criar uma estratégia, criar uma maneira diferente de ensinar (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

Recorrendo, novamente, a Pozzobon (2008: 91), em citação abaixo, a autora elucida e nos lembra que o conteúdo do que é ensinado e como ensinam estão condicionados a parâmetros conjunturais e históricos.

> Tardif (2002) afirma que o saber dos professores é um saber histórico-social, porque o que os professores ensinam e a sua maneira de ensinar evoluem com o tempo e as mudanças sociais. O saber dos professores está assentado naquilo que Bourdieu chama de arbitrário cultural. A pedagogia, a didática, a aprendizagem e o ensino são construções sociais cujos conteúdos, formas e modalidades dependem da história de uma sociedade, de sua cultura legítima, de seus poderes e contra-poderes, das hierarquias que predominam na educação formal e informal. Esse saber é social por ser adquirido no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e fases da carreira, ao longo de uma história profissional (POZZOBON, 2008:91)

ii-) Entre os entrevistados, apenas a Professora 6 esclareceu que usava o ATPC, durante a semana para planejar aula, aproveitando da interação e intercâmbio com os colegas da escola. Ademais, a referida docente revelou que existe um planejamento anual das aulas elaborado no início do ano, no interior da escolar, que é acompanhado semestralmente por todo o corpo docente, além do ATPC que é semanal, o qual, também, destina atenção ao planejamento e as condições pedagógicas da escola e dos educandos.

> É um horário que os professores se reúnem, para formação. A coordenadora deixa um tempo para que os professores se reúnam e planejem as suas aulas. Então, a gente planeja a semana, dentro do currículo (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **E você está vendo que o aprendizado favorece, de alguma maneira...?**
> Sim, porque a gente segue o currículo, mas às vezes uma tem um método de ensinar, a outra tem outro. Às vezes você ensina divisão, que é algo difícil para eles. Aí você ensinou do seu jeito, a criança não aprendeu, mas você conversou com a outra, a outra tem outro jeito. E ela fala "ah, eu fiz tal coisa e, na minha sala, deu certo! Você aplica na sua". Você fala, "ó, deu certo aqui também". (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

Este ponto sobre o envolvimento e troca de propostas entre professores, na unidade escolar, é interessante, pois indica uma questão do tipo de cultura da escola, que incide na prática e *habitus* professoral. Dito de outra maneira, como nos mostra Pozzobon:

> Para Tardif (2002) o saber dos professores depende das condições concretas nas quais o trabalho deles se realiza - do contexto da escola, da cultura da escola, das relações - e da personalidade e experiência profissional dos próprios professores. Nessa perspectiva, o saber dos professores parece estar assentado entre o que eles são e o que fazem. (POZZOBON, 2008:92)

iii-) No que diz respeito aos materiais oficiais didáticos e pedagógicos, o currículo concebido e distribuído pelo Governo estadual às escolas no formato de apostilas que possui conteúdo variando conforme a disciplina, contendo instruções do que, como lecionar e os respectivos

períodos foi citado por todos os entrevistados na elaboração das suas aulas. Foi lembrado e citado por alguns por "ser obrigatório". Porém, ao mesmo tempo, em que foi lembrando e elogiado, foi também objeto de algumas críticas (como do Professor 1, do Professor 7, da Professora 8 e da Professora 10) devido ao modo como o *"texto está escrito"*, *"conteúdo pobre"* em relação à disciplina, que *"seu conteúdo é padronizado"* desprezando as peculiaridades locais e história de vida dos educandos etc. E as menções elogiosas foram feitas pelas Professoras 5, 6 e 9, docentes dos primeiros do Ensino Fundamental. O professor-coordenador, entre outras atribuições, verifica como o currículo oficial era ministrado, mas esta responsabilidade nem sempre acontecia, segundo alguns dos entrevistados. A Professora 8 lembrou que a construção do currículo, conduzida pelo Governo foi pouco democrática, posto que ouviu pouco e em prazo curto o magistério da rede estadual. A Professora 5 explanou que:

> Atrelado a isso. Então, no estado de São Paulo eu acho bem legal, porque é bem dividido. Por exemplo, eu vejo português, a gente trabalha a língua portuguesa. Cada ano trabalha um estilo de texto, um tipo de texto. Por exemplo, no primeiro ano é... Legenda, título, coisinhas mais simples. No segundo, aprofundam bilhete, vai pra parlenda, quadrinha, aí começa pequenos textos, de contos. No terceiro ano entra mais com contos de fadas mesmo, aí a gente trabalha também verbete, texto de divulgação científica, trabalha nos textos contos de artimanha. Aí no quarto vejo que eles trabalham bastante fábulas... (Professora 5, 2018: Entrevista)

O Professor 7, por sua vez, explicou o pouco proveito no que concerne ao uso do currículo oficial para construção e condução das aulas que ministrava.

> Eu pego o currículo do Estado. Só pontuando que eu acho que o currículo do Estado é bem pobre em relação aos temas para Sociologia, então eu tento contextualizar melhor aprimorar, teorizar melhor os conteúdos que o Estado enfatiza (Professor 7, 2018: Entrevista).

iv-) Reparamos que os professores entrevistados procuram articular sua autonomia (materializada na definição de como definir a dinâmica das suas aulas, a metodologia pedagógica mobilizada para atender as necessidades dos educandos segundo e a partir do conhecimento das especificidades da cada turma e a escolha dos conteúdos a serem definidos, práticas, pois, que é síntese a do *habitus* professoral) à observância do que é preconizado no currículo oficial (que contém elementos da cultura legítima). Para tanto, a construção de suas aulas mobiliza um conjunto amplo de recursos como fontes de consulta, acontecimento, pois, que identifica certo *habitus* professoral atinente ao campo educacional: livros didáticos da disciplina (que fora mais elogiado do que o currículo oficial, como fez, em sua citação a Professora 8) adquiridos e enviados pelo MEC às escolas, blogs e sites de internet, determinados pensadores, as variadas necessidades dos educandos (sua preparação ao vestibular, como, no caso da Professora 10, que foca seu conteúdo tendo em vista o repertório e provas já aplicadas do ENEM e do SARESP; o seu cotidiano da vida material e assuntos tratados na sua faixa etária dos educandos envolvendo questões de sexualidade, busca pelo primeiro emprego, a respeito do que seguir na carreira profissional, combate aos preconceitos e outros dilemas da vida), as diferentes expressões artísticas, etc. Outrossim, é preciso salientar que as Diretrizes Curriculares e o PCN´s não foram citadas pelos entrevistados (excetuando a Professora 6). Num primeiro momento, foram lembrados quando este pesquisador comentou sobre eles, a indicar que tais recursos produzidos por órgãos colegiados da educação são pouco aproveitados, merecendo, com efeito, uma melhor

divulgação junto ao professorado, caso se queira cumprir seus objetivos de apoiar na formatação dos currículos em proveito da qualidade educacional. Itens da LDB que, eventualmente, possam contribuir na construção curricular não foram mobilizados nos depoimentos. O acervo complexo mobilizado pelo professorado, para o preparo de sua aula, pode ser sintetizado neste relato da Professora 8:

> **Agora, em relação a esse ponto que a gente estava falando, sobre quais as fontes para você construir suas aulas. Você falou que...**
> É ampla. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **É ampla?**
> Muito ampla. Muito ampla, desde um vídeo que eu possa receber no Whatsapp, um vídeo que eu possa assistir, um poema do Slam Resitência, que eu gosto muito, uma música, uma letra de música, um poema... O ano passado, esse ano eu não trabalhei, por que... Aliás, eu acho que eu estou ficando mais comedida, meus 35 anos estão me deixando mais... Centrada, talvez? Não, pensando mais. Porque, assim, numa escola em que você trabalha dez anos, se der merda você segura. Numa escola que você acabou de entrar, ler um poema pesado, é meio... E eu não sabia com quem eu tava trabalhando, eu preferi não ler o poema esse ano para eles, mas ano que vem pode ser que eu trabalhe. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **E isso para o...**
> Ensino médio. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Sim, mas os alunos criticaram? Os homens.**
> Os meninos? (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Os meninos.**
> Mais ainda. Teve um que falou "como ela quer respeito se ela fala que quer gozar?" Eu lembro disso. "Usa shorts... Engraçado, tem mulher que quer respeito e usa shorts curtos". Eu falei: "Meu deus! Você não pode me encontrar na rua, se me encontrar na rua você não vai me respeitar, porque eu uso shorts curtos, vivo de shorts curtos". Enquanto as pernas estão bonitas eu uso mesmo. "Mas é isso mesmo, professora". Então, assim, o poema deu um... Só que era para ficar em salas de aulas, que eu dei aula, em todas eu li o poema. E acabou. O que aconteceu? Essa mesma menina, terrível, me posta o poema e fala "melhor aula que eu tive". "Sou puta", não sei o que lá. Deu uma comoção no Facebook. "Pô, a professora leu esse poema!" Porque ainda fala da boceta, gozo, da boceta. Imagina uma professora falar disso na sala de aula, mesmo sendo um poema. Os meus colegas, "você é louca". (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

A respeito das práticas (incluído a docente), no entendimento de Pierre Bourdieu, cremos que podemos contar com o esclarecimento feito por Renato Ortiz:

> Quando se considera a prática que se traduz por 'uma estrutura estruturada predisposta a funcionar como estrutura estruturante, explicita-se que a noção de *habitus* não somente se aplica à interiorização das normas e dos valores, mas inclui os sistemas de classificações que preexistem (logicamente) às representações sociais. O *habitus* pressupõe um conjunto de 'esquemas generativos' que presidem a escolha; eles se reportam a um sistema de classificação que é, logicamente, anterior à ação" (ORTIZ, 1983:16)

Para identificarmos como e se havia o envolvimento dos educandos nas aulas ministradas, as diferentes relações com o corpo docente e as maneiras de condução das aulas, questionamos os entrevistados acerca da interação que eles tinham mantinham com os educandos. A conformação do trabalho docente se dá na relação com outros seres humanos, especialmente e sobretudo entre os seus educandos, que precisam ser objeto de formação e recebimento de conhecimento de diferentes áreas. Para tanto, existem práticas e metodologias pedagógicas em múltiplas configurações que podem acessadas quanto aos possíveis usos e contextos. São técnicas que sempre estão em desenvolvimento. Pozzobon (2008:32) nos ajuda ao contextualizar acerca da interação dos docentes com seus educandos.

> Uma das especificidades da profissão professor é que a atividade docente requer atuação em interação com pessoas, uma relação em que os alunos são os sujeitos prioritariamente. Ela é realizada concretamente numa rede de interações permeada por símbolos, valores, sentimentos, atitudes que são passíveis de interpretação e decisão em caráter de urgência. Além disso, essas interações ocorrem num universo institucional em que os professores se adaptam e se integram progressivamente a ele, ocorrem em meio a normas, obrigações, prescrições que os professores devem respeitar (POZZOBON, 2008:32)

Pela análise das respostas dos professores, verificamos que procuravam construir uma série de iniciativas para promoção da inteiração com alunos, que organizamos adiante e publicação de algumas falas para ilustrar, iniciativas em que é possível constatar o exercício do *habitus* docente: i-) Notamos a realização de aulas que fogem do "modelo tradicional"(denominamos desta forma aqueles eventos pedagógicos nos quais os professores mantêm as salas de aulas com carteiras enfileiradas em que todos podem ser observar e efetuam controle mútuo sobre os corpos dos outros – numa clara alusão às análises da disciplina e controle analisados por Foucault - em que o docente tem um papel central ao transmitir o conteúdo e, eventualmente, realizar um papel de mediador diante das demandas trazidas pelo corpo discente) que propõem um novo ordenamento da disposição da sala ou o fomento à participação de debates dos alunos ao estimulá-los a partir da realidade e em sintonia com a temática ensinada pelo docente, atividade que dialoga com a perspectiva freireana.

Entre os exemplos, tivemos o Professor 3, docente de Educação Física, que realizava, em algumas aulas, discussões, entre os alunos, com sua mediação, a respeito e história e regras de determinados jogos, mas comentou que poucos participavam e que admitiu que era difícil dar esse tipo de aula na sua disciplina já que alunos prefere atividades mais práticas. Outro exemplo foi o caso relatado pelo Professor 1 quanto à sua proposta de "aula prática" realizada semanalmente em que propõe uma organização da sala na letra "U" ocasião em que procura estimular que os alunos discorram e tratem sobre determinado assunto da conjuntura e de currículo. Da Professora 8 ao tratar de temas da conjuntura, como a desigualdade brasileira, e estimular o debate com exemplos e ver notar, a seu modo de ver, uma nova "geração de jovens mais críticos", especialmente, entre as adolescentes negras. Estes eventos nos exemplos, ao que parece, não ocorrem com frequência nas escolas públicas brasileiras, sendo, portanto, uma "tarefa inovadora";

> **Bom, isso aqui eu não vou perguntar porque você já falou um pouco dessa interação com os alunos, bom mas eu vou... você procura fomentar a participação deles na construção do conteúdo que você aplica, ou uma exposição que você fez, você procura criar margens pra que eles participem da aula?**
> Pra eles questionar mais. Eu acho que tanto a geografia, a história, a sociologia e a filosofia elas abrem um leque pro questionamento né. Então quando você tá aplicando um conteúdo pra eles, por exemplo sétimo ano, oitavo ano, nós estamos trabalhando a questão da desigualdade. Então já deu pra fazer um leque com o que tá acontecendo com São Paulo, com o prédio que desmoronou. E eles mesmos já colocaram "viu professora, tão falando que os caras são bandidos, mas não tem moradia". As imagens que eles tinham que fazer a, como se diz, a comparação, era de uma rua na Austrália e uma rua no Nepal, de uma ocupação no Nepal. Então eles conseguiram, mas aí eu perguntei "aqui no Brasil tem essas diferenças?" "Ah lógico que tem professora" (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Mas você acha que essa participação ela abrange uma maioria na sala, ou uma minoria?**
> Olha, eu acho que tá vindo uma geraçãozinha aí, tem um cara que é o Ale alguma coisa, que ele falou "as sinhazinhas vão ter que preparar as suas filhas pra lavar louça porque não tá vindo mais". Aí eu falava que esse cara tá sonhando, e dando aula na escola pública, porque é diferente você dar aula na escola pública e na escola privada, eu tô vendo que as meninas tão com outro olhar. Elas não querem lavar, a maioria das minhas alunas as mães são empregadas domésticas, elas não querem ser empregadas domésticas. Elas não tem vergonha da profissão da mãe, mas elas querem estudar, elas querem (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

ii-) Aulas com exibição de filmes (como o Professor 1 que indicava e solicitava o envio de relatórios sobre a análise do filme exibido) e uso de aparelhos eletroeletrônicos, como o tablet (que é uma espécie de computador portátil), mobilizado para alfabetização (como a história contatada pela Professora 6, citada no depoimento abaixo, que ao perceber que o tablet utilizado para jogos por aluna com deficiência visual estava contribuindo para melhorar visão, a ajudou e

a incentivou a utilizar o aparelho para que a aluna fizesse os deveres: a docente emprestava a capa do seu tablet para aluna, pois a capa tinha indicação das letras do alfabeto, contexto que era diferente quando a aluna precisava copiar a lição diretamente da lousa já que apresentava dificuldades desta forma);

> (...). Aí eu falei: "Se o tablet ela usa, por que que ela não enxerga?". Na lousa eu tinha que escrever a letra muito grande. Mas eu acho que, pelo fundo do tablet ser branco, ela conseguia enxergar. Então a mãe dela todo dia mandava o tablet, eu tinha aquela capinha do tablet com teclado, eu levava a minha capinha, ela fazia toda a lição, todo conteúdo, no tablet. Eu enviava para o meu e-mail, e quando chegava, por que na escola não tem internet, quando chegava na casa dela, a mãe dela ligava a internet, aí vinha para o meu e-mail. Eu imprimia e colava no caderno dela. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **Nossa, que disposição! Parabéns, ein.**
> Mas, assim, ela foi alfabetizada muito rápido, ela lê perfeitamente. Então, ela gosta de estudar. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

iii-) Incentivo à participação em atividades culturais. Como faz o Professor 4 na atividade que ele denominou de "nota cultural", a qual é descrita por ele como algo que não é obrigatória: caso seus alunos se interessassem, o entrevistado listava uma série de passeios gratuitos e pedia para que os alunos que fossem comprovasse à ida com a elaboração e entrega de um relatório descrevendo sua avaliação da atividade e anexação do comprovante de visita. Mesmo não sendo obrigatório, oferecia uma melhora na nota ao aluno participante. Tal exercício pode contribuir e potencializar, vale lembrar, a aquisição de capital cultural do educando que, em diversas situações, nas escolas públicas, é pouco ou parcialmente desenvolvida devido às restrições materiais e de pouco incentivo das famílias das classes populares;

iv-) Cobranças de leitura de livros e textos para serem tratados em aulas que podem agregar ao positivamente ao reportório cultural dos educandos e que podem prepará-los para os vestibulares. Além da leitura, houve depoimentos em que alguns professores pediam a elaboração de exercícios, bem como a organização de atividades a partir de determinada obra literária, como o desenvolvimento de relatórios e montagem de peças teatrais. Entre os exemplos, temos os casos dos docentes de Língua Portuguesa e Literatura: o Professor 4, reconheceu que a participação dos educandos era baixa quanto promovia a realização de leitura a partir de determinada obra, a indicar, de algum modo, pouca cobrança dos familiares no incentivo ao exercício de ler; a Professora 10 pedia que que os educandos fizessem trabalho, por escrito, após a leitura de livros que são solicitados em vestibulares pedindo que eles desenvolvessem um texto sobre o entendimento do livro ou que organizassem uma peça teatral sobre a obra lida;

v-) Conhecer a realidade dos educandos para verificar como colocar em prática o currículo e estabelecer o "afeto", prática citada pela Professora 5 e pla Professora 6;

vi-) Os entrevistados esclareceram que faziam com conversas, logo no início do ano letivo, com os educandos explicando-lhes seu método de trabalho, as atitudes que os alunos deveriam ter enfatizando a necessidade de manutenção do respeito entre todos em sala de aula não permitindo certas atitudes preconceituosas, de violência física; conversas em tons muitos elevados, entre outros pontos. Este último aspecto procura fortalecer a autoridade do professor em sala de aula, o estabelecimento de regras mínimas de convivência e condição para o desenvolvimento de bom trabalho educativo.

> Na minha sala por exemplo, bater não deixo, bater em um e bater em outro, falar todo mundo junto, pedir pra ir no banheiro só quando não tiver o outro, coisas que no dia a dia parece bobagem, mas que no dia a dia faz toda diferença quando se tem mais do trinta crianças numa sala. Então participação gosto que eles participem, gosto que eles perguntem. Se eles têm alguma ideia eu gosto que passe pra mim, porque claro que não dá pra fazer o que eles pedem porque eles são crianças e pedem coisas que não tem muito a ver. (PROFESSSORA 9, 2018: Entrevista)
> **Que é até uma maneira de colocar a sua autoridade.**
> É, acaba refletindo sim, bastante. E eles se espelham na gente, é incrível, você olha assim e diz: - nossa, está fazendo igualzinho o que eu faço, É bem interessante, então a gente tem que ter muito cuidado com o que faz né, principalmente. (PROFESSSORA 9, 2018: Entrevista)

Para além da realização das atividades descritas acima, que configuraram a interação entre alunos e professores, foram citados pelos entrevistados, igualmente, episódios que ocorrem, nas salas de aulas, que transcendem eventos caracterizados e pautados pelas relações de ensino-aprendizagem, alguns dos quais contribuindo para tornar mais adversas as condições laborais dos docentes; alguns que até desvirtuavam as atribuições que configuram a prática da docência e até mesmo excediam o papel de professor, como a evocação para o trato de questões psicológicas pelos educandos, a triste notícia de alguns alunos irem para escola com fome já que algumas passavam por dificuldades financeiras e se mantinham com a merenda da escola ou com o auxílio de algum lanche dado pelo docente (situação que vem sendo agravada e piorado as condições de muitas famílias brasileiras devido a adoção de políticas ortodoxas aplicadas pelo Governo federal desde 2016); situações narradas às quais exigem uma formação mais específica aos docentes (já que alguns professores possui um preparo insuficiente), mudança cultural de escolas (para uma cultura que promova maior diversidade e tolerância) e de seus profissionais, bem como maior dotação de condições pedagógicas e materiais das unidades escolares, dados os relatos feitos que envolvem o trato de alunos que possuem alguma deficiência.

Foram lembrados acontecimentos i-) voltados a problemas de indisciplinas de alunos; ii-) de problemas emocionais trazidos pelos educandos decorrentes de problemas particulares; iii-) violência entre alunos e destes com o corpo docente questionando a autoridade do professorado; iv-) de preconceito entre alunos que possuíam alguma deficiência ou em função de algum traços físicos (como episódios narrados pela Professora 6); v-) ocorrências de *bullying* (violências sistemáticas e rotineira perpetrado por aluno ou de grupo de alunos contra outros causando a estes dor e angústia) entre o corpo discente (como as diversas situações descritas pela Professora 2, que a despeito da existência de legislação[186] que determina às escolas a desenvolverem medidas preventivas e de conscientização é, ainda, infelizmente, prática comum em muitos estabelecimentos educacionais), entre outros eventos. As questões trazidas pelos entrevistados sobre suas vivências com alunos permeiam e ocorrem no cotidiano de diversas escolas do país, como evidenciam diversas pesquisas acadêmicas e notícias feitas pelos diversos órgãos de imprensa nacional. Evidenciam os problemas existentes na sociedade nacional e reproduzidos nas unidades escolares, demonstrando que elas não estão alheias a tais problemas até porque fazem

[186] Sancionada pela então Presidenta da República, Dilma Rousseff, em novembro de 2015, a Lei nº 13.185 cria o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullyng). Em termos gerais, a referida Lei conceitua o que é *bullyng*, demanda que o sistema público e privado da educação tomem medidas de prevenção, conscientização sobre os malefícios da prática, preparo para os profissionais da educação para tratar de casos entre alunos. Para conhecer o mencionado marco legal, acessar: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm.

parte da sociedade e é uma das suas instituições provedoras e promotoras de socialização. Neste ponto, a escola acaba sendo permeada por diversos problemas existentes na sociedade, isto é, sociologicamente, como aponta Pierre Bourdieu e alguns dos pesquisadores que colaboraram com o sociólogo francês sendo um agente de reprodução das adversidades na sociedade. O Professor 7, em trecho do seu depoimento, também partilha desta avaliação, além de tentar proporcionar aos seus alunos uma formação que atenuasse ou erradicasse posicionamentos preconceitos em relação ao gênero, racial, religioso etc.

> Eu acho que a sociedade é o microcosmo, quer dizer, a escolar é o miito cosmo da sociedade. Ou seja, se a sociedade é homofóbica, racista e machista, a escola tende a ser também transfóbica, machista e racista; e isso o corpo docente, a gestão, os alunos, etc. (PROFESSOR 7, 2018:Entrevista)

Já que as causas das adversidades trazidas às escolas são múltiplas e de natureza diversificada, as saídas elaboradas devem ser entre o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento e aplicação de políticas públicas de várias frentes. Os relatos abaixo apontam alguns dos problemas vivenciados pelos entrevistados:

> No passado tive muito porque a gente tava com uma diretora quase se aposentando e eu tenho a impressão que a escola tava meio que perdeu a mão né, os alunos tomaram de conta, o corredor era bagunça o tempo todo, então no passado teve bastante problema. Eles subiam ali na quadra e ficavam me xingando de filha da puta, e tal. Esse ano melhorou, porque mudou a gestão, mas o conflito assim, o desrespeito de vez em quando ainda acontece (PROFESSOR 3, 2018: Entrevista)

> **Cê acaba fazendo um trabalho pra além da esfera pedagógica.**
> Isso. E às vezes, por exemplo tinha uma aluna minha lá que o pai separou, aí, o pai bateu na mãe, a mãe traiu o pai, foi um negócio... Que eu falava meu deus, eu não quero me envolver, não quero entender. A mãe chega pra mim pra falar que tava com ele por causa de ameaça. Que a criança chegou um dia na escola, jogou as carteiras no chão, jogou as mesas, bateu em todo mundo, gritou com todo mundo. E eu tinha que ter um olhar o que, poxa vida ela tá passando um momento difícil, na vida dela. Olha o pai, olha o mãe. O pai ameaçando de matar a mãe, a mãe traindo o pai. (PROFESSORA 4, 2018: Entrevista)
> **E a mãe que foi falar com você?**
> Um dia que eu chamei, porque a menina tava numa situação assim, que não dava mais, cê tem que chamar os pais. Só que eu consegui entender porque a criança tava daquele jeito, embora você fale assim, que trabalho, porque os alunos não aparecem bonitinho, do jeito que a gente queria né. Chegar lá, dar minha aula, e pronto. E aí você fica tomando isso pra você. (PROFESSORA 4, 2018: Entrevista)

Em termos gerais, os entrevistados esclareceram que procuravam manter relações amistosas e de respeito entre os agentes sociais que pertenciam à "comunidade escolar" das unidades de ensino onde lecionavam, a propósito do questionamento acerca de como era o convívio com a sua "comunidade escolar". Exposições dos entrevistados informam que os trabalhadores da merenda e da limpeza procuravam fazer suas tarefas adequadamente, apesar de que, no que concernia ao às questões de limpeza alguns professores não colaborarem muito para manter a escola em condições mais adequadas. Como relatamos acima, sobre a questão da "privatização do ensino público", as áreas de limpeza e de alimentação dos estudantes já eram realizadas por trabalhadores de empresas privadas nas escolas dos entrevistados. Com esta constatação estariam as escolas dos professores isentas de conflitos, disputas e contradições, questões que permeiam qualquer instituição social? Ao contrário. Senão, vejamos. Ao orientar-nos em relatos que emergiram durante as entrevistas, verificamos que:

i-) Denúncias feitas por alguns professores em face da atuação de alguns diretores de escola no cotidiano escolar. Em 2018, a Secretaria de Educação de São Paulo deu posse a diversos diretores que tinham sido aprovados em recente concurso público. Segundo esclarecimento do Professor 4

cerca de 1.500 novos diretores tomariam posse em escolas da rede estadual. E foi, justamente, o Professor 4, que relatou que estava tendo alguns conflitos como o novo diretor, à época, da sua escola, servidor que segundo o referido docente "*era novo na escola, novo de idade, novo de comunidade"*. Por ser dirigente sindical da APEOESP, ele confidenciou que era comum mediar conflitos na escola, já que alguns professores tinham receio de questionar a direção da escola.

O Professor 4 disse também que estava sendo mais demandado que o normal pelo corpo docente da sua escola das mais variadas formas (como mensagens em grupos de Whatsapp) por ocasião de algumas atitude do diretor como, por exemplo, ser muito inflexível nos horários, não permitindo poucos minutos de atraso ameaçando os professores de "corte no ponto". O mencionado professor, orientado por seus *habitus* político-sindical, comentou que estava sendo comum e constante discussões com o novo diretor. Para fazer frente aos problemas com o novo diretor, que também manifestava-se contrário as paralisações dos professores, organizadas pela APEOESP, em busca de melhores condições de trabalho e aumentos salariais, o Professor e outros representantes sindicais da escolas, os chamados RE (Representante de Escola) que na época eram duas professoras, procuravam se articular e organizar o corpo docente nas paralisações. O Professor 4 disse que devido esta estratégia, à época, por conta das posturas autoritárias e contrárias à liberdade sindical (prática infelizmente muito comum no país) a adesão, na escola, às paralisações estava maior entre os professores, que também se mostravam mais unidos.

Vale esclarecer que o RE é uma das formas organizativas previstas no Estatuto da APEOESP, cujos representantes são docentes são eleitos pelos seus pares, na escola, para mandato de um ano. Os RE fazem o papel político no âmbito das diferentes instâncias e representações das Organizações no Local de Trabalho (OLT), que configura em demanda antiga e conquista da CUT e de alguns de seus sindicatos filiados e que, entre seus objetivos, procuram mitigar e resolver os conflitos próprios e inerentes às relações laborais e democratizar as relações de trabalho, algo essencial que pode contribuir para conter a cultura autoritária que fundamenta as gestões públicas e empresarias existentes no Brasil.[187] A APEOESP também se organiza em regiões por meio de representantes que podem participar de atividades e decisões da entidade. Depois desta digressão, é preciso retomar os esclarecimentos feitos pelo Professor 4 em face da atuação do diretor da sua escola:

> **Vocês procuram se articular, lá dentro?**
> Sim, o tempo todo. O tempo todo, até porque eu estou num horário que eu não vou de terça e quarta. Quarta eu tenho só duas aulas e terça eu não tenho aula. Então eu perco, quando tem paralisação eu só vou um dia antes da paralisação, praticamente. Vou na segunda e depois vou na quinta. Então elas têm coberto bem legal, elas têm conversado bastante. E o pessoal ficou unido porque, assim, não sabíamos qual era a do diretor. Vamos nos unir, que eu acho que foi a melhor proposta. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

[187] Não há existência de regulamentação legal, no Brasil, que determine a existência de OLT em empresas privadas e instituições públicas. Contudo, a luta sindical de algumas categorias conseguiram instituir, em seus ramos e categorias, em consonância com a unicidade sindical que organiza a atuação do sindicatos no Brasil, a previsão em Acordos e Convenções Coletivas de cláusulas específicas de OLT, que se formatam de várias maneiras e recebem diferentes denominações, como os Comitês Sindicais de Empresa ou "Comitês de Fábrica" existentes, ainda hoje, em metalúrgicas e montadoras do ABC paulista, resultado das iniciativas e lutas do Sindicato Metalúrgicos do ABC ao longo da década de 1980 em empresas da sua base.

Outro relato de demonstração da insatisfação com a direção da escola ocorreu com a Professora 10. De acordo com ela, parte do corpo docente estava descontente com a diretora, pois a profissional demonstrava omissão em relação aos cuidados da escola, a despeito dos reiterados pedidos de maior engajamento a ela. A escola em que lecionava, narrou a Professora 10, estava ficando depredada e, insatisfeitos, os professores se organizaram e, em protesto, pediram a exoneração da diretora, que era professora da escola e estava na direção há 7 anos. Confidenciou-nos a Professora 10: *"a escola começou a depredar, ficar péssima, cair, muita bomba, quebrar vidro, material, foi horrível, e aí os professores se uniram, chamaram a supervisora, e exigiram a deposição".* Atendidos em seu pleito pela Diretoria de Ensino, novo diretor, que era vice, foi nomeado e os professores estavam com expectativas de que ele pudesse desenvolver um trabalho mais eficiente do que a diretora anterior.

Cabe salientar que as ações perpetradas pelos professores, nas escolas do Professor 4 e da Professora 10, são formas reivindicativas denominadas de "lutas implícitas" por Castoriadis (1985). Para o autor, essa maneira de luta dos trabalhadores é caracterizada pela sua organização e atuação no cotidiano dos espaços de trabalho. Castoriadis (1985) classifica outra forma de luta dos trabalhadores chamada por ele de "luta explícita", que se trata da atuação consumada por meio de ações em entidades representativas dos interesses da classe como partidos e sindicatos.

ii-) Apesar das queixas em relação à forma de trabalho de alguns diretores, outros professores, contudo, teceram elogios a postura da sua nova direção no momento da entrevista (como nos casos descritos pelos Professores 3 e 7, bem como pelas Professoras 5 e 6);

iii-) O Professor 1 e a Professora 8, embora não fosse comum, informaram que tiveram problemas alguns colegas docentes. Já a Professora 4 e o Professor 7 mencionaram que, embora não fosse recorrente, tiveram problemas com pais de alunos: a Professora 4 disse que uma mãe não concordou e não entendeu uma avaliação que ela tinha feito da aluna sobre o fato dela estar com "desequilíbrio emocional" ficando brava facilmente com colegas, sugerindo à mãe um pouco mais de atenção ou auxílio psicológico à criança, fato que desencadeou na reclamação da professora junto à direção; o Professor 7 pediu para que um grupo de alunos fizesse um trabalho a respeito do preconceito contra homossexuais e um dos pais dos educandos, provavelmente motivado por homofobia, fez reclamação à direção. Em ambos os casos, as direções das escolas apoiaram os professores. O Professor 7, docente de Sociologia, conversou com o pai do aluno e explicou-lhe que uma das propostas da sua disciplina era tratar sobre formas de tolerância e diversidade dos diferentes grupos sociais, fato que convenceu o pai do aluno;

iv-) Com exceção da Professora 5, da Professora 6 e da Professora 9, os demais relataram que os professores temporários eram alvo de discriminação de outros professores efetivos. Trata-se de ponto que comentamos acima entre os problemas vivenciados pelos professores temporários. Segundo a maioria dos entrevistados, ponto convergente em seus relatos, alguns efetivos se sentiam superiores diante de seus colegas temporários, pelo fato de terem sido aprovados em concurso público. Alguns entrevistados, como o Professor 1, procurava apoiar os professores

temporários que se sentiam acuados diante de algumas situações e diante de professores efetivos. Por exemplo, o Professor 7 disse que a competência dos temporários era vista como inadequada.

> As falas, né. São as mesmas falas às vezes, mas são alvo ainda. Às vezes é uma fala de ‘’ah, não está preparada’’, que ‘’não tem posição da sala’’, que ‘’não consegue dar aula’’, essas coisas. (PROFESSOR 7, 2018: Entrevista)

O currículo escolar é compartimentalizado. Ou seja, ele organiza-se naquilo que os estudiosos da Educação chamam de “currículo multidisciplinar”. Em termos bem gerais e procurando dar sentido histórico, essa configuração é resultado do avanço do método e conhecimento científicos, a partir do final do século XVII, ocasião em que a religião vai perdendo espaço na definição da vida humana e da sociedade em geral. Na Educação Básica, sobretudo, a partir do 5º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, os educandos passam a ser formados pelas escolas com base nessa compartimentalização em disciplinas específicas com métodos e objetos científicos próprios que, em geral, não estabelecem diálogos no cotidiano e vivências escolares. Para alcançar uma leitura mais sistemática e aprofundada dos fenômenos naturais, históricos e sociais é preciso, muitas vezes, ultrapassar os limites que definem uma área do saber, pontos que as causas e origens dos diferentes fenômenos possuem uma interligação. É, nesse sentido, que vem sendo tratadas, analisadas e feitas sugestões por estudiosos da Educação de novas formas de integração e organização curriculares, de modo a melhorar a formação dos educandos em geral, ampliando seus horizontes educativos. Entre as novas formas de organização estão a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. A primeira é efetuar trabalho pedagógico conjunto entre duas ou mais disciplinas; a segunda é trabalhar pedagogicamente temas e assuntos como se fossem um sistema integrado e complexo, de maneira a superar a fragmentação, a partir de uma orientação holística concebendo o ser humano de forma integral (racional, emotiva etc.) e fenômenos igualmente passíveis de abordagem e conhecimento integrais.[188]

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são práticas usuais nas chamadas “escolas inovadoras”, algumas das quais pertencentes ao sistema público e outras ao sistema privado, cujas experiências foram e estão sendo organizadas e catalogadas por pesquisadores da Educação, jornais especializados e programas de TV (como Canal Futura) em face da curiosidade que estas escolas vêm despertando. Aproveitando das flexibilidades previstas na LDB e no maior engajamento dos seus agentes sociais e educacionais, esta curiosidade é suscitada pela “quebra de paradigmas educacionais” os quais têm possibilitado a tais estabelecimentos escolares obterem êxitos no trato de infortúnios por que passam as escolas, como altos índices de evasão, desinteresse e apatia dos educandos pelo currículo escolar, violência nos mais variados tipos, baixas notas nas avaliações institucionais de aprendizado promovidas pelo MEC e Secretarias de Educação, etc. As vitórias e experiências[189] das “escolas inovadoras” pode trazer elementos

[188] Elaboramos este parágrafo após assistirmos aos seguintes vídeos disponíveis no Youtube: i-) No canal “Eu Integral” o vídeo chamado O que é transdisciplinaridade?, postado neste endereço https://www.youtube.com/watch?v=pfK-fUQ9IxA; ii-) No canal da Univesp, o vídeo chamado Interdisciplinaridade e Transversalidade, disponibilizado neste endereço https://www.youtube.com/watch?v=cNpTwye78Vk. Foram acessados em 05 set. 2019.

[189] Algumas das quais podem ser conhecidas nesta ótima matéria: https://www.hypeness.com.br/2015/01/como-iniciativas-de-educacao-inovadoras-buscam-transformar-o-ensino-no-brasil/

essenciais para que sejam replicadas em outras escolas com possíveis adaptações para atender certos parâmetros, como especificidades locais, ajudando-as superar em suas dificuldades, contudo, defendamos a hipótese de que se o Poder Público e famílias não se engajarem e não derem suportes regulares, dentro das áreas de competências, apenas as ações da "escolas inovadoras" podem ser inócuas. Em linhas muito gerais, os êxitos obtidos, ainda que parciais e em processo de aprimoramento em algumas situações, conforme já indicados pelo conhecimento de algumas experiências, acontecem por ocasião da "quebra de paradigmas educacionais", que se expressa, entre outros:

Quadro 31: Síntese das atividades realizadas por "escolas pioneiras" em estudo demandando pela Organização para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)

Item	Descrição da atividade catalogada por estudos acadêmicos e reportagens
1	Pelo maior protagonismo das famílias dos educandos nas questões que envolvem as unidades escolares ao participarem de canais de diálogo que são criados ou potencializados (nos casos dos já existentes, por exemplo, os Conselhos de Escola) pelas direções dos estabelecimentos escolares.
2	Na criação de novos arranjos organizativos das turmas e salas de aula pautados em novas formas que potencializam trocas cooperativas, intercâmbio de diferentes saberes e vivências das várias diversidades.
3	Para além dos professores, as escolas tornaram possível a participação dos educandos na elaboração e acompanhamentos de propostas do conteúdo curricular, visando torná-los integrantes e responsáveis pelas atividades escolares formatadas.
4	Na troca e contribuição de pautas, atividades e exercícios educacionais pelos docentes das diferentes disciplinas, considerando os interesses e realidades dos alunos.
5	Na criação e desenvolvimento de programas e atividades extracurriculares (em geral, com formatação lúdica, recreativas, culturais e esportivas) que permitam a incorporação de novas habilidades e competências nos jovens, com o propósito também de buscar ocupá-los para que não fiquem com o tempo ocioso de forma a diminuírem as probabilidades de se envolverem em atividades que podem prejudica-los (como em brigas de grupos rivais, com entorpecentes, etc.)
6	No aumento de diálogo e parcerias para realização de ações conjuntas com órgãos públicos e entidades da sociedade civil organizada.

Fonte: "Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas" (UNESCO, 2003)
Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000131747 Acesso em 06 set. 2019 Elaboração: Própria

Exposta esta rápida ponderação, tivemos curiosidade de saber se os entrevistados fizeram atividades conjuntas e integradas com seus colegas da docência. Podemos reparar que: i-) Entre os entrevistados, dois professores não tinham feito nenhum trabalho em conjunto com colegas das escolas em que lecionavam: o Professor 3 e o Professor 7. O primeiro relatou que considerava importante, contudo, acreditava que era muito difícil a realização deste tipo de ação, tendo em vista os muitos afazeres pedagógicos e administrativos que docentes realizavam; o segundo deseja muito em fazer uma atividade interdisciplinar ainda em 2018 e que procuraria organizá-la, a qual chamou de Slam da Resistência; ii-) Os demais entrevistados expuseram que, em algum momento da carreira, realizaram atividades conjuntas com colegas envolvendo um tema que redundou em compartilhamento de dado conteúdo ministrado em sala ou realizado em outro local por disciplinas diferentes que encontraram pontos convergentes para abordá-lo e como exercício final exigia-se dos alunos o desenvolvimento de trabalhos, para as mesmas disciplinas corrigir as atividades realizadas; iii-) Entre as experiências interdisciplinares comentadas nas entrevistas: a-) houve mais de um caso no qual determinado tema da Língua Portuguesa ou da Literatura eram

mobilizados por outras disciplinas visando preparar jovens do Ensino Médio para que obtivessem êxito em vestibulares, como no casos citados pela Professora 8 e pela Professora 10; b-) exibição de filmes nas quais duas ou mais disciplinas utilizavam a narrativa do filme para construírem aulas conjuntas com mobilização de conceitos das áreas que se organizaram para tal finalidade, além de possibilitar a promoção de abordagens de questões do cotidiano dos jovens articulando-as com a história do filme e de componentes dos currículos das disciplinas, situação relatada na atividade do Professor 4, docente de Português, em parceria pedagógica com uma professora de Sociologia; c-) da experiência do Professor 1, docente de Matemática, com uma colega professora de Ciências e outros professores que, ao organizarem e prepararem atividades para que seus alunos fizessem uma pequena horta na escola, conseguiram mobilizar temas das suas áreas, não ficando apenas restritos à sala de aula.

> **Você lembra de um caso que você possa dar exemplo?**
> Lembro. Nós fizemos um trabalho de horta com o professor de Ciência no Estado, envolvia a parte de Matemática e a parte de Ciências, era junto com os professores. Tem essa parte do filme que eu te falei também, esse filme tem haver com a professora de Filosofia, ‘’legal, passa lá que depois eu passo ele na prova, passa a avaliação para eles que vai ser o filme que eles assistiram com você e tal’’. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista).

iv) Apesar da realização de atividades e responsabilidades em comum em torno de um tema como objeto de aula, é preciso salientar que os entrevistados esclareceram que as atividades ocorriam apenas com colegas com quem mantinham afinidades em várias dimensões, entre as quais política, como frisou o Professor 4. Outro elemento convergente, na fala dos entrevistados, diz respeito à situação de que os colegas das suas escolas preferiam focar em questões das suas próprias disciplinas. v-) Pelos relatos feitos, constata-se que os entrevistados consideraram salutar a realização de trabalhos conjuntos com outras disciplinas já que teriam impactos importantes na formação dos educandos. Mas, ao mesmo tempo, verifica-se que poucos trabalhos foram feitos e não se tratava de prática recorrente nas aulas dos entrevistados, algo que, ao parece, não deve ocorrer na maioria das escolas públicas. Ademais, apenas o Professor 4 e a Professora 10 admitiram que suas escolas, por parte da coordenação e direção, procuravam organizar e fomentar trabalhos interdisciplinares.

Por exemplo, no depoimento da Professora 10, ela esclareceu que seu coordenador pedagógico estava organizando a realização de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que mobilizaria o corpo docente nas tarefas conjuntas de orientação e correção dos exercícios dos alunos dos terceiros anos do Ensino Médio, tendo como referência as regras acadêmicas de produção, a definição do tema por livre escolha dos alunos e as orientações considerando pontos convergentes de disciplinas (que dependeriam, certamente, do tema pesquisado). No caso destacado pela Professora 10, vemos que se trata de um exercício limitado e mínimo que, mesmo assim, pode contribuir no aprendizado formando jovens mais curiosos, criativos e com maior capacidade crítica, atributos que aconteceriam por realizarem pesquisas com as quais se identificam e pelas orientações pedagógicas recebidas. Importa notar, outrossim, que o planejamento e desenvolvimento de trabalhos pedagógicos em conjunto não dependem apenas da mera vontade e desejo dos professores (como se fosse um voluntarismo pedagógico). Os docentes

irão mobilizar seus *habitus* docente, a partir da referência das condições e dificuldades vividas cotidianamente, considerando quais são os projetos possíveis de construção a partir de abordagens interdisciplinares e transdisciplinares. É essencial tal destacar o último ponto já que não houve nenhum relato entre os entrevistados da existência de uma política institucional de fomento, produção e apoio pedagógico e material quanto à construção de atividades interdisciplinares e transdisciplinares por parte da rede estadual de ensino.

Na rotina do processo de ensino-aprendizagem, é comum, em muitas escolas públicas do país nas mais variadas ocasiões, os professores encontrarem alunos que possuam pouco ou nenhum domínio de um conjunto de saberes que lhes permitam acompanhar com maior facilidade e desembaraço aspectos do currículo ora ministrado. Em tese, esse conjunto de saberes deveriam ter sido incorporados pelos educandos em anos letivos anteriores. Ora, quais as causas dessa condição deste "atraso formativo" a que estão submetidos muitos de nossos desses jovens? Os entrevistados, que estão em contato constante com as crianças e jovens, tentando alterar esse cenário nos ajudaram a compreender e tentar investigar algumas das causas. Recordando que temos desafios a equacionar nas aprendizagens das crianças e jovens, como, de fato, evidenciam os índices do Sistema de Avaliação da Educação Básica, que tratamos no "objetivo macro", acima.

Em se tratando do desempenho dos educandos, cabe-nos recuperar, em linhas muito breves, à noção bourdieusiana acerca do papel da escola. A propósito do nível e grau de aprendizado dos educandos, é imperioso que a escola e seus docentes, objetivando que todos possam ter conhecimento e rendimento adequados, levem em conta a trajetória e origem social dos alunos, proponham e empreendam no currículo escolar a aplicação de técnicas pedagógicas e demais mecanismos disponíveis que possam atenuar às diferentes e assimétricas condições culturais dos alunos ao ingressarem e percurso no sistema educacional Do contrário, escolas e docentes contribuirão para que as iniquidades sociais e de cultura permaneçam inalterados entre os alunos das diferentes classes sociais

Tradicionalmente, a escola apresenta-se com uma postura que não toma defesa e partido de nenhum grupo social ou classe, tratando todos os educandos igual e indistintamente, oferecendo-lhes a mesma oportunidade. Ela é *"reconhecida como legítima, ou seja, como portadora de um discurso universal (não arbitrário) e socialmente neutro, a escola passa a poder, na perspectiva bourdieusiana, exercer livre de qualquer suspeita, suas funções de reprodução e legitimação das desigualdades sociais"* (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA; Cláudio M. Martins: 2017:19). Basicamente, em Bourdieu, a cultura escolar é a cultura das classes dominantes. Como mostra os autores, é, em linha com Pierre Bourdieu, justamente por esta condição que a escola, tratando todos como se fossem iguais, não levando em conta suas trajetórias e especificidades, efetua um papel de legitimador e reprodutor das desigualdades sociais. Em uma conhecida análise, que citaremos abaixo, o sociólogo expressa esta contribuição da escola:

> (...) para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar a sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (BOURDIEU, 2015:59)

Procuramos identificar junto ao professorado entrevistado informações sobre a situação dos educandos, bem como as suas possíveis ações ou mesmo das escolas onde lecionavam para tentar minimizar ou erradicar este problema que atinge parte dos educandos. Da análise das entrevistas, destacamos os elementos que se seguem:

i-) Excetuando os depoimentos do Professor 3 e da Professora 9, os demais entrevistados apontaram que alguns dos seus alunos apresentavam uma condição de aprendizado deficitária para acompanhamento da matéria que era ministrada em dado momento. Vale destacar que alguns professores tiveram posicionamentos mais duros sobre a avaliação dos seus educandos e outros mais moderados. Na primeira situação, deparamo-nos com o caso do Professor 1 para quem a maioria dos seus alunos tinha um desempenho "muito fraco". Na segunda situação, encontramos o caso do Professor 4 que relatou que o rendimento da maioria dos seus alunos era "médio". Por vezes, um trabalho pedagógico deve envolver muita paciência por parte do educador, como evidencia a Professora 10 com seus alunos do 3º ano do Ensino Médio:

> A dificuldade que eles têm de interpretar texto, porque eles não têm muito vocabulário, eles não conseguem contextualizar, não tem paciência de interpretar o enunciado, interpretar o enunciado. Então meu trabalho com eles começa lá, desde o enunciado, "vamo ler o enunciado", é um trabalho de formiguinha. (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

ii-) No entendimento dos entrevistados várias causas explicavam o patamar escolar pouco proveitoso das crianças e jovens que formavam. A maior parte das causas das apontadas era exógena e uma minoria era constituída por variáveis individuais (como o exemplo de alunos que tinham dislexia). As causas mais lembradas foram:

a-) a falta de "estrutura familiar" dos educandos que se refletia na inexistência ou pouco interesse de monitorar a vida escolar dos filhos, de impor limite a certos comportamentos, de determinar maior responsabilidade aos filhos, da não participação dos pais em reuniões da escola etc.;

A pouca atenção e o baixo incentivo das famílias, queixa mais recorrente nos relatos dos entrevistados, no que diz respeito à vida escolar dos filhos, podem ser associadas ao fato de que os responsáveis destas famílias não terem recebido uma socialização quando crianças, no sentido de serem mais pais previdentes, vigilantes e preocupados com a educação. No Brasil, como já apontamos o direito à educação com qualidade é preconizado pela Constituição, LDB e ECA. A execução deste direito à educação, prescrito e garantido nos mencionados marcos legais, é uma responsabilidade compartilhada entre a família dos educandos e o Estado. Assim sendo, para que algumas famílias com muitos problemas possam ter condições de cumprir suas responsabilidades na melhor criação dos filhos (entre os quais o direito educacional), cremos, e dada à complexidade de alguns problemas vivenciados, são necessárias ações públicas de diversas áreas de políticas, a partir da consumação de algumas iniciativas, como: i-) de acesso a benefícios sociais e políticas de emprego e renda para aquelas em maior vulnerabilidade social e econômica para que possam ter garantias mínimas de sobrevivência; ii-) ações que estimulem e fortaleçam os vínculos afetivos

e emocionais entre os integrantes das famílias; iii-) políticas que criem e demonstrem a noção da importância quanto à responsabilização das atividades educacionais para se chegar a uma vida melhor; iv-) iniciativas que estimulem o compartilhamento de ações (incluindo as responsabilidades domésticas) entre os responsáveis legais dos filhos, etc. Alguns destes serviços já são realizados pelos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS) e os Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) no âmbito do Sistema Único de Assistência Social.

Uma das possiblidades para tentar resolver, mesmo que parcialmente, os problemas demonstrado pelas famílias de alguns educandos é fortalecer os vínculos institucionais dos estabelecimentos educacionais, por meio no princípio da intersetorialidade, com os diferentes setores governamentais de políticas públicas, ofertando maior capacitação aos gestores educacionais e dotando com recursos suficientes às escolas para que as elas possam fazer os encaminhamentos necessários das famílias que requerem maior atenção governamental, em face dos problemas que vivenciam. Pode-se ocorrer o caminho inverso também, orientando-se pela perspectiva da intersetorialidade, com a instituição de mecanismos que permitam com que representantes dos órgãos que realizam políticas inclusivas possam ir até às escolas para encaminhamento das famílias às ações estatais desenvolvidas;

b-) as condições precárias das escolas estudais, que, por exemplo, se expressava em turmas que, em média, segundo os relatos, chegavam a ter entre 35 anos a 40 alunos, situação que impedia maior atenção e dedicação mais equânime aos educandos em suas dificuldades. Visando alterar esse quadro, alguns entrevistados, como o Professor 7 e a Professora 9 entendiam que a cada sala de aula fosse composta por 25 alunos, demanda há muito tempo pleiteada pela APEOSEP junto aos Governos estaduais. Além de maior atenção aos alunos, salas de aulas com menos alunos podem criar melhores situações para administrar e conter conversas entre os educandos e outros fatores que impedem o bom andamento das aulas. É preciso dizer que ao falar das salas lotadas, diversos professores recordaram que as condições de trabalho (incluindo salas de aulas com menos alunos), de remuneração e outras situações dos professores da rede municipal da cidade de São Paulo eram melhores do que as vivenciadas pelos docentes da rede estadual. De fato, o elevado número de alunos por sala de aula é ainda uma triste mazela educacional que atinge o cotidiano de muitas escolas públicas do Brasil, a despeito de algumas melhorias que aconteceram nos últimos anos. Este cenário foi diagnosticado pela *Education at a Glance 2017*.

A pesquisa relata que, no período entre de 2005 a 2015, o Brasil foi um dos países que contabilizou as maiores taxas de reduções de alunos por turma, com -8% nas salas das escolas do Ensino Fundamental 1 e -15% no Ensino Fundamental 2, outrossim, as salas de aulas permaneciam lotadas por aqui quando comparadas às de outros países, segundo o diagnosticado pelo estudo da OCDE: o docente, no Brasil, ministrava aulas para, em média, 23 alunos no Ensino Fundamental 1 e 27 no Ensino Fundamental 2, números próximos aos das salas de aula das escolas do México (22 e 28, respectivamente) e Colômbia (23 e 29), porém distantes da média de alunos

por salas de aula das escolas dos países da OCDE que contabilizaram 21 no Ensino Fundamental 1 e 23 no Ensino Fundamental 2;[190]

c-) Interação inadequada de alguns professores tendo em vista a especificidade das turmas, algo salientado pela Professora 8;

> Então assim, eu acho que você tem que interagir com eles, a escola é isso, e você tem que repetir sempre. Então eu falo pra eles "olha lá, vamos ler o mapa, pra ler o mapa o que que precisa?" "ah, títulos", então lê o título, "depois o que" "a legenda", então olha a legenda e vê se condiz com o mapa. Querendo ou não vai entrando na cabecinha deles, quando chegam no nono ano eu não preciso mais falar de leitura de mapa, o que que é, "professora, tá falando sobre isso isso e isso". (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

d-) A maneira pela qual o Governo estadual autorizava e realizava a progressão automática nas escolas estaduais, como destacou a Professora 10 se reportando à progressão como "sistema do governo de aprovação". Com o posicionamento crítico e mostrando como funcionava, a Professora 5 comentou sobre o programa de progressão automática do Governo estadual e comentou que, ao final de cada ciclo, é praticamente impossível a reprovação do educando:

> Mesmo você dando notas vermelhas ele vai passar, porque o sistema não permite reprovação. E no terceiro, mesmo que a gente quisesse reprovar, o sistema não aceita também. Não tem vaga. Porque é meio que sistêmico, você vai colocando a criança, ou você vai passando, ou você vai colocando ela na sala... Ou reprovando você tem que colocar ela numa sala, e como a sala do terceiro ano...(PROFESSORA 5, 2018: Entrevista)
> **Aí cê já sabe que dependendo da quantidade de reprovação não vai conseguir...**
> Então daqueles que a gente tinha ali pra reprovar vamos escolher os oito... Aqueles que eu tenho ciência de que, se eu reprovar ele vai melhorar. Eu vou ajudá-lo. Entendeu. Vamos dar uma oportunidade pra ele fazer esse terceiro melhor. Também. Porque aquele outro ali se eu for reprovar ele não faz nada mesmo. Vai continuar sem fazer. ...(PROFESSORA 5, 2018: Entrevista)
> **Mas essa orientação...**
> É como se fosse o sistema, é o sistema. ...(PROFESSORA 5, 2018: Entrevista)

e-) devido a problemas físico-psíquicos com alguns alunos que tinham dislexia, distúrbio causado por um lesionamento no sistema nervoso central que dificulta o aprendizado, caso lembrado pela Professora 5;

f-) por conta da falta de oportunidades de ao longo da trajetória, como também citado pela Professora 5, a evidenciar que, nem sempre, os docentes desprezam as condições e particularidades dos seus educandos mormente à sua origem social;

g-) o número reduzido de aulas, por semana, de dada disciplina, condição que não ofertava muita tendência de melhora significativa na situação de "atraso formativo", como relatado pelo Professor 7, docente de Sociologia;

Duas falas feitas pelo Professor 1 chamaram a nossa atenção por elucidar comportamentos de alguns docentes que, adotados nas dependências dos estabelecimentos de ensino, a nosso ver, não contribuem para atenuar o "atraso formativo" dos educandos e no combate à legitimação e reprodução das desigualdades sociais, econômicas e culturais da nossa sociedade. A primeira fala, abaixo, remete à abordagem trazida e apontada por Bourdieu correspondente, por parte de alguns docentes, a certo desprezo ao não se levar em conta as diferentes trajetórias dos educandos, tratando-os como iguais em dever e direito ao, simplesmente, da perspectiva docente enunciada na fala, manter em curso o processo cotidiano de ensino baseando-se apenas no material didático sem, em princípio, realizar nenhuma mudança

[190] De acordo com a matéria da revista Nova Escola, disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/6766/salario-de-professor-brasileiro-e-menor-que-em-paises-de-mesmo-nivel

pedagógica no decorrer das aulas que possibilite verificar e corrigir eventuais distorções e dificuldades apresentadas pelos educandos.

> **Em termos de atuação, você acha que os seus colegas não têm esse mesmo fazer que você faz?** Não tem. Para te dizer a verdade, tem professores lá que seguem rigorosamente a apostila ou o livro. Tem aluno que falou para mim ‘’Professor, eu não consigo aprender, o professor passou a apostila e colocou a resposta na lousa para copiar’’. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

De modo sucinto, pelo modelo bourdieusiano, os docentes, no seu exercício profissional, realizam um trabalho pedagógico, em consonância com a postura da escola e muito tendencialmente com a socialização familiar e escolar que receberam, considerando que todos os alunos tiveram a mesma "bagagem" cultural e formativa, visto de outro modo, é como se todos os educandos tivessem recebido a mesma socialização, desde a mais tenra idade, por parte da suas famílias que lhes inculcariam um conjunto de aptidões e competências possibilitando que tivessem, por meio desta herança cultural familiar que ocorre de maneira "difusa" e "despercebida", o domínio técnico e linguístico para "decifrar" e fazer a "leitura" das obras, artefatos e todos os aspectos que formam a cultura legítima. Não podemos esquecer e como estamos vendo, ao longo desta pesquisa, que a distribuição dos capitais, incluindo o cultural, ocorrem de maneira desigual na sociedade capitalista, muitas vezes, em tempos diferentes (quando ocorrem) entre as diferentes classes sociais.

Os filhos das famílias das classes abastadas em geral e, até mesmo daquelas famílias das classes populares que tenham tido a oportunidade de vivenciar um ambiente propício à aquisição previamente dos códigos culturais socialmente prestigiados, teriam as condições para conquistar o êxito escolar, já que reuniriam e teriam em suas disposições previamente as "linguagens" e "referências" exigidas pela cultura escolar (moldada com aspectos da cultura legítima), expressas nas tarefas, provas e demais atividades escolares. Tal cenário, sem alteração da postura pedagógica do docente, fora denominado por Bourdieu denominado "ideologia do dom" em favor dos educandos das famílias abastadas e de segmentos da classe média. Em poucas palavras, é como se os docentes cometessem, muitas vezes de forma inconsciente, uma violência simbólica em relação aos filhos das famílias das classes populares ao desconsiderarem as diferentes e diversas trajetórias dos educandos. A outra fala do Professor 1 que chamou a nossa atenção está citada adiante:

> Do Estado, em média você tem trinta e cinco, tem sala com quarenta, tem sala com trinta e dois, mas a média é trinta e cinco alunos. Desses trinta e cinco, sempre você tem meia dúzia que são esses excelentes, top. Que tem estrutura familiar, que a família cobra, que leva o ensino à sério, que tem educação, que tem responsabilidade. Tem cinco, seis alunos que são exatamente o oposto, que só quer brincar, que não quer fazer lição, que não presta atenção, que só quer usar o celular, a gente costuma chamar de ‘’tranqueira’’ na escola. Então você tem cinco ótimos e cinco péssimos, desses trinta e cinco. Aí você tem os do meio que não sabem ainda para onde que eles vão. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

Por um lado, e em princípio, o relato denota um comportamento que passa certa prepotência social existente em parte do professorado, decorrente da melhor formação forjada pos seus esforços que permitiu chegar a posição de docente, ao examinar seus educandos de maneira jocosa, mantendo uma postura de violência simbólica para com alunos, contribuindo para a legitimação das desigualdades sociais, econômicas e culturais. Não custa recordar que o posicionamento dos docentes quanto ao exercício da violência simbólica foi notado por Pierre

Bourdieu ao debruçar-se e avaliar, durante alguns anos, um amplo conjunto de documentos elaborados (provas, exames, pareceres etc.) por professores com relação à avaliação que fizeram de seus educandos. De maneira bem sucinta, o sociólogo francês verificou e formulou a concepção de que, para além de exames que constatam a apropriação dos educandos em relação ao conteúdo curricular ministrado, os docentes implicitamente, formulam julgamentos sociais dos educandos sobre se dominavam os aspectos de domínio ou não da cultura legítima, a respeito da origem social deles, a postura corporal, o sotaque, conhecimento ou não da linguagem escrita e verbal que constituem a norma culta, a forma de se vestirem, etc.

> Não há indício algum de pertencimento social, nem mesmo a postura corporal ou a indumentária, o estilo de expressão ou o sotaque, que não sejam objeto de "pequenas percepções" de classe e que não contribuam para orientar – mais frequentemente de maneira inconsciente – o julgamento dos mestres. (BOURDIEU, 2015: 61 *apud* NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA; Cláudio M. Martins: 2017:85).

Por outro lado, vale sublinhar a ponderação de que, muito possivelmente, até para que sejamos justos, a postura citada acima deve ser vista como resultado da vivência de muitos anos no magistério e passa pela avaliação de que nenhuma ação foi realizada ou as ações que tenham sido executadas não foram eficazes para alterar o quadro caótico da escola pública brasileira, tornando muitos docentes céticos em relação a transformações nas escolas públicas e de sua clientela.

ii-) No seu âmbito de atuação pedagógica e pela mobilização do seu *habitus* docente orientando em diversas variáveis (cultura escolar do estabelecimento, trajetória do docente, domínio de normas legais da educação – regras do campo educacional - relações estabelecidas no estabelecimento de ensino etc.), alguns entrevistados confidenciaram adotar algumas medidas para tentar corrigir a condição de "atraso formativo" dos educandos, a evidenciar que, em certos momentos e contextos, os professores podem "fazer a diferença" na vida dos educandos. Em que pesem a abordagem e contribuição de Pierre Bourdieu, para a investigação sociológica da educação, ao possibilitar o descortinamento da "ideologia do mérito" e o papel desempenhado pelo sistema escolar para a reprodução e legitimação das desigualdades sociais, é preciso cuidado para não tomar o modelo como "determinista", já que como vemos, ainda que sejam ações incipientes e sem o devido apoio institucional, algumas tarefas docentes podem impactar positivamente na formação dos educandos. Entre as iniciativas, podemos lembrar a-) o Professor 1 que procura dedicar, pelo menos, 10 minutos realizando revisão quando inicia um conteúdo novo; b-) na questão de aprimoramento da aprendizagem dos educandos, vale lembrar a importante iniciativa da Professora 6 através do fomento à leitura de alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, incluindo, entre eles, um que, na sua opinião, tinha autismo.[191] À época da entrevista, o laudo sobre o quadro médico do aluno ainda estava sendo feito. Além de incutir uma convivência de tolerância e respeito entre as crianças, a ação despertou a curiosidade das crianças,

[191] Mediante a sanção da Lei nº 12.764, em dezembro de 2012, pela então Presidenta, Dilma Rousseff, foi criada no país a "Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista". Inédita no país, a Lei nº 12.764 garante a educandos com autismo que sejam considerados pessoas com deficiência e possam a usufruir de todas políticas públicas do país que versem sobre inclusão. Fonte: https://novaescola.org.br/conteudo/57/legislacao-inclusao-autismo#

já que contribuiu na ampliação do seu vocabulário, criatividade etc. Alguns pais a agradeceram e saudaram a iniciativa. Vejamos:

> **Por iniciativa sua, esse tipo de aula?**
> É. Aí a gente sentou em roda, aí eu fui para o lado de fora da sala para sair um pouco. Aí o que tem autismo, ele trouxe um livrinho que faz o som dos animais, aqueles livrinhos para crianças de dois, três aninhos, é esses livros que ele gosta. Aí ele foi e ele contou para as crianças, e é difícil um autista se expressar, e ele contou para as crianças o que tinha naquele livro, mostrou os sons. E aí eu trouxe um outro livro, expliquei, contei para eles do que que se tratava aquele livro, e mais umas quatro ou cinco crianças trouxeram. E eu falei "para fazer a leitura, eu vou fazer daquele que vocês escolherem". E eles escolheram justamente aquele que o menino que tem autismo mostrou para eles. Foi bem legal. Teve uma mãe que mandou um bilhetinho para mim pedindo para eu emprestar mais livros, porque ela compra os livros para o menino, para ele ler em casa, e aí ele fala que o da escola é mais bonito. Então eu emprestei, aí, no outro dia, ela mandou bilhetinho agradecendo, que gostou muito, que foi muito gostoso ler com ele. Isso é importante para eles. (PROFESSORA 6, 2018:Entrevista)

Outra iniciativa que pode ser lembrada foi realizada pela Professora 8 que narrou fazer "chamada oral" com seus alunos que estavam com dificuldade de entendimento. Ela destacou que ação estava sendo eficaz, bem como que esta prática pedagógica foi útil com ela quando aluna, daí se lembrou que poderia ajudá-la, outro exemplo de reminiscência tipificando um elemento de *habitus secundário* relacionado à trajetória escolar. Em síntese, as iniciativas adotadas por alguns professores de melhorar e superar o "atraso formativo" de seus educandos estão alinhadas e em sintonia com a proposta de Pierre Bourdieu nomeada de "racionalização pedagógica". Esta proposta do sociólogo francês baseia-se numa ação pedagógica na qual os docentes poderiam agir considerando os conhecimentos já incorporados pelos educandos e fazendo com que tais conhecimentos fossem aprimorados e ampliados pelo uso efetivo, regular e rigoroso das metodologias pedagógicas existentes; já no âmbito da avaliação, por meio da "racionalização dos exames", os docentes deveriam empreender iniciativas que minorassem o rigor de questões externas ligadas e implícitas à socialização dos educandos (origem social, formas e tipos de linguagens etc.), dando ênfase à verificação se houve ou não absorção do conteúdo da disciplina ensinada (NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA; Cláudio M. Martins; 2017:99).

Alguns professores destacaram que, no âmbito das escolas públicas da rede pública estadual, havia sido criada uma atividade de promover avaliações, bem como o planejamento e adoção de medidas pedagógicas para os educandos com dificuldades de aprendizagem ao longo do ano letivo, evitando que fiquem de "recuperação" ao final de semestre. Embora não tenha feito nenhum esclarecimento, presumimos que os entrevistados que retrataram as mencionadas "avaliações" referiam-se à execução da progressão automática (equivocadamente confundida, por algumas pessoas, como "aprovação automática"), em vigor, como vimos anteriormente, desde o final da década de 1990, na rede estadual de São Paulo. O Professor 3 e a Professora 4 confirmaram esta iniciativa, mas não deram detalhes de como ela operacionalizada ou se havia apoio de alguma instância da Secretaria Estadual de Educação. Vale frisar que nenhuma outra medida institucional foi lembrada que versasse a respeito de apoio aos educandos com problemas de aprendizagem ou que não tenha tido a formação adequada de forma pretérita. Interessante notar que nenhum dos entrevistados citou o modelo de organização das escolas, a forma de transmitir o conteúdo em sala de aula, o conteúdo do currículo como problemas em relação à dificuldade de

aprendizagem dos educandos, já que são questões que também afetam e contribuem para promoção das dificuldades escolares dos educandos e, em algumas situações.

O modelo burocrático de organização das escolas, a forma de transmitir o conteúdo em sala de aula e o conteúdo do currículo são motivos que podem não apenas dificultar o aprendizado do educando, mas são fatores que contribuem com a evasão escolar, especialmente no Ensino Médio posto, que, muitas vezes, especialmente neste último fator, os educandos têm anseios diferentes ao que lhes é apresentado nos estabelecimentos escolares em termos de programa e conteúdo dos currículos.

Com o desenvolvimento capitalista, fundamentadas e organizadas pelo avanço científico, foram (e ainda estão sendo) aplicadas diversas formas de controle e avaliação da atividade laboral. Em termos gerais, as justificativas desse processo são de promover a "eficiência do trabalho", "aumentar a produtividade do trabalhador", "otimizar o tempo de trabalho" etc. Entre as consequências, podemos lembrar da maior alienação do trabalhador frente ao seu trabalho e aumento de pressão sobre a sua atividade e sobre o próprio trabalhador. Como vimos, a partir de 1980 em alguns países europeus e a partir da década de 1990 em outras regiões (como na América do Sul), políticas de cunho neoliberal passaram a ser adotadas pelos Governos e algumas possuem justamente esse propósito de controle e monitoramento acerca da atividade laboral.

Tendo a situação descrita anteriormente como referência, perguntamos aos docentes se tinham conhecimento da realização de alguma avaliação de desempenho por parte da Secretaria da Educação. De acordo com vários dos relatos, a maior parte do professorado entrevistado associou a avaliação do seu desempenho às provas externas que integram o sistema de acompanhamento de aprendizagem dos educandos da Educação Básica, bem como soube descrever como funciona a relação SARESP, do IDESP e o bônus. A maior parte dos entrevistados citou que avaliação do magistério ocorria por meio do rendimento dos instrumentos calculados pelos SARESP, na nota que sua escola tira no IDESP e na Avaliação de Aprendizagem e Processo (APP). Esta última é feita por todos alunos da Educação Básica da rede estadual e foi identificada por alguns entrevistados (a Professora 6) como forma de se verificar se o currículo oficial do Estado era aplicado. O Professor 3 nos lembrou como avaliação acontecia e demonstrou como acontecia pagamento do bônus, vinculado ao IDESP e ao desempenho no SARESP:

> É, tem o aquele tal do bônus por mérito né, que eles pegam o índice da escola, que é o IDESP, se eu não me engano, tem várias variáveis né, que é a nota do SARESP, mais o fluxo que eles chamam, que é a evasão e a reprovação. Aí eles, que na verdade não é a nossa nota né, é a nota da escola. E aí dá um bônus que era um valor X, há uns anos atrás acho que chegava até 3 salários. Aí desde 2016 foi reduzido, eu não lembro a regra nova mas é bem pouquinho agora. Não chega nem a um salário acho. (PROFESSORA3, 2018: Entrevista).

Com menores citações foram lembradas outras formas de acompanhamento do trabalho docente, como: nas atividades efetuadas pelas coordenações pedagógicas das escolas, pelas percepções dos educandos nas respostas que davam nos "questionários contextuais" das avaliações externas de aprendizagem e o preenchimento anual de um questionário por todos os servidores no qual avaliavam o trabalho dos demais colegas.

Quisemos saber qual era avaliação dos professores entrevistados acerca das avaliações externas de aprendizagem dos educandos. Percebemos que:

i-) Entre os entrevistados, apenas as Professoras 5 e 6, ambas docentes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, que manifestaram apoiar as avaliações externas, no âmbito do SARESP. Basicamente, tais provas eram satisfatórias, pois, ajudariam, segundo o posicionamento das entrevistadas, a fazer o professor a cumprir o currículo, bem como ofereciam subsídios para, eventualmente, reorganizar e melhorar as estratégias pedagógicas de modo a possibilitar que os educandos possam assimilar e aprender o conteúdo desenvolvido em aula. Como descreve a Professora 6:

> **E o que você acha dessas avaliações?** A **Prova Brasil, SARESP, por que hoje em dia as redes, é institucionalizado, né, essas avaliações. O que você acha dessas avaliações?**
> É, então. Ah, eu gosto. Eu gosto, porque a gente consegue avaliar bem os alunos. A gente não usa essas avaliações como nota para o aluno. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **Você sabe dizer qual é o conteúdo dessas...?**
> Não, é tudo que está dentro do currículo para o bimestre. Então, naquele bimestre, qual foi o conteúdo que deveria ter sido trabalhado? É esse conteúdo que vai cair na prova. Né, então a gente já tem mais ou menos, assim, a ideia. Muda as questões, uma coisinha ou outra, de um ano para outro. Então, a gente tem essa noção do que vai cair na prova, do que tem que ser trabalhado. É mais difícil quando o professor muda, um ano está no primeiro, o outro no segundo, o outro no terceiro. Mas quando a gente pega a mesma série é mais fácil, a gente já... (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

A Professora 10 alegou que o SARESP era "desnecessário", preferia a aplicação da APP, já que seus resultados eram mais rápidos do que os do SARESP, possibilitando-lhe corrigir algum ponto da sua prática docente visando melhorar o aprendizado dos alunos;

ii-) Os demais entrevistados tiveram posicionamentos mais moderados ou externalizaram posicionamentos desaforáveis (uns mais contundentes ou outros menos) em relação aos exames de aprendizagens promovidos pela Secretaria de Educação.

No primeiro grupo, incluiríamos o Professor 4, para quem as provas de avaliação externa deveriam ser aperfeiçoadas, incluindo outras áreas de conhecimento, já que tais ferramentas teriam forte ênfase em Português e Matemática. Tanto ele como a Professora 10, ambos docentes de Português aproveitaram para tecer críticas a APP dado o forte recorte que a prova tinha em relação à disciplina de Português e igualmente à de Matemática. Na APP, os Professores destas duas disciplinas, de acordo com os depoimentos do Professor 4 e da Professora 10, tinham mais responsabilidades que os demais docentes, como, por exemplo, lançar as notas e demais dados em sistema informatizado sobre o desempenho dos alunos. Apesar de mais tarefas, os professores de Português e Matemática não tinham acesso a nenhum incentivo e, muito menos, retorno financeiro adicional.

> **É o próprio professor corrige? Ou é alguém da coordenação?**
> O próprio professor de português e de matemática. Vai no sistema, pega o gabarito, você vai com o "x" nas questões que ele marcou e aparece lá. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)
> **E também, ela só aborda português e matemática?**
> Sim, e só professor de português e matemática faz essa porra. Parece que nós somos mais importantes que os outros professores, porque só nós fazemos essa prova, só português e matemática. E ao mesmo tempo, isso quando anunciam, mas ao mesmo tempo, quando você faz, parece que nós somos os únicos escravos, porque todo mundo está de boa e você digitando que nem louco uma coisa a mais. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

No segundo grupo, incluiríamos o Professor 1 (assim como o Professor 7), que fez forte crítica e apontou possíveis formas de manipulação que podem acontecer em relação à aplicação de provas, como as do SARESP.

> **Essas provas de aprendizagem, parece que você é crítico em relação a isso.**
> Claro, eles só fazem porque são obrigados. O governo não faz isso porque ele quer fazer, ele obrigado a avaliação interna e externa, está na LDB isso aí, ele tem que fazer. Ele tem que dizer que ele fez a prova, avaliou e o número que ele encontrou foi esse ou àquele. Então ele é obrigado a fazer, não que ele queira fazer. Ele faz, só que ele faz dessa maneira. Tem escolas que faz o seguinte, tem escolas que quinze dias antes eles reunirem e fazer uma espécie de treinamento dos alunos. Eu sou um diretor de escola e quero que a minha escola vá bem, eu quero aparecer a minha escola, que que eu faço: quinze dias antes com a coordenação, reúno os professores, elaborou uma prova semelhante a do Estado, igual ao Objetivo faz, a que os cursinhos fazem, e treino os alunos quinze dias antes. Eles chamam de provão, é uma preparação para as avaliações do Saresp. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

Chamaram a nossa atenção outros aspectos levantados pelos entrevistados no que se refere à avaliação sobre os exames. Vejamos brevemente.

Em relação ao IDESP, houve menção a situações em que algumas escolas manipulavam informações em relação ao fluxo escolar para que não houvesse registro de evasão escolar, condição que reduziria o valor do índice, já que um dos componentes que agregam o índice é justamente o fluxo escolar, como relato da Professora 5:

> Aí eu não sei te dizer porque eu não trabalho na secretaria. Geralmente é transferência né. Eles não colocam evasão, colocam transferência. Geralmente a escola, no nosso caso que é ensino infantil eles não evadem, a gente vai atrás, né. A gente tem um projeto, "quem falta faz falta". Mas quando é no caso do ensino médio, que é mais difícil ter esse controle, tem mais evasão. Só que eu conheço escolas que coloca um aluno da transferência... No nosso caso a gente não pode dar transferência pro aluno se ele já não tiver, se ele não me provar que já conseguiu a vaga em outro lugar, pelo fato de ele ser criança. (PROFESSORA 5, 2018: Entrevista)

Os resultados considerados ruins em provas como o SARESP ensejam, em alguns locais, forte pressão em relação ao trabalho docente. Diversas falas foram feitas demonstrando que a pressão se expressa de várias formas: a-) em relação à aplicação do currículo, especialmente como em algumas disciplinas como Língua Portuguesa por parte de coordenadores e supervisores, como o caso contado pela Professora 10:

> Se importam porque a cobrança é muito grande em cima de nós, vem um massacre (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)
> **Você já foi alvo?**
> No xxxxx, eu peguei uma turma, não era minha, primeiro ano, não eram meus alunos, aí a dirigente chegou, supervisora falou "Elizete, de cada sala tem 15 alunos que não tão conseguindo acompanhar a aula, a gente não quer isso no próximo bimestre, você vai corrigir". Aí no próximo bimestre, eu fui tão cobrada nesse bimestre que eu trabalhei, trabalhei, trabalhei, e superaram. Aí eu recebi os parabéns, porque tem cobrança, mas só de português e matemática, aí os outros ficam todos (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

b-) Com respeito às cobranças que os docentes recebem para que incentivem os alunos a permanecerem nas escolas de maneira a combatera a evasão escolar, condição externalizada pelo Professor 3:

> **Rola uma pressão ou algum outro tipo de tentar atingir os resultados, assim, internamente?**
> É que os, quem recebe mais pressão é português e matemática né, porque avaliação externa só faz português e matemática né. Mas eles, e a pressão seria no fluxo né, você tem que, não pode fazer, o aluno não pode faltar, a gente tem que tentar fazer o aluno vir pra escola. Até que tem um programa novo do governo (PROFESSOR 3, 2018: Entrevista)
> **Vocês são incentivados..**
> Não, incentivado não, obrigado, chama Quem Falta Faz Falta. Então a escola é obrigada a notificar os pais quando ele faltar 10%, 15% notifica de novo. Então a escola tem que tá sempre cobrando, conselho tutelar e tal, então ele tem que tá dentro, que isso melhora o fluxo, e tem que reprovar pouco. Então a gente sofre pressão assim pra reprovar pouco, tem que aprovar muito, reprovar pouco. Tem pressão pra reprovar pouco, pra melhorar o fluxo. Então assim, pra reprovar tem que se esforçar muito, porque a escola quer que ele passe (PROFESSOR 3, 2018: Entrevista)

c-) Quando a escola consegue atingir sua meta, a SEE aumenta muito a meta para o ano seguinte tornando as cobranças sobre os professores ainda maiores;

d-) Apesar de algumas ressalvas com respeito ao pagamento anual do bônus, cujos valores variavam em função de diversos pontos como o desempenho da escola no IDESP proposto pela SEE, verificamos que esta modalidade variável de remuneração, mostrou-se algo "normal" na rotina dos docentes. Foi considerado, em diversos depoimentos, como uma espécie de "13º salário". Possivelmente, a aprovação de parte do professorado à política de bônus se deve à percepção de que sua remuneração atual não está condizente para atendimento de todas as necessidades e mesmo que a remuneração propiciada pelo bônus seja em valores módicos, feita anualmente e de modo instável, pode contribuir com o orçamento doméstico dos docentes entre os meses de abril e maio. Não houve nenhuma fala, como exceção do Professor 4, sobre uma proposta da criação de política de valorização salarial. A fala do Professor 4 ilustra bem a aceitação do bônus:

> **Como que seria entre os professores? Eles concordam com esse tipo de avaliação?**
> Não é que concordam, mas se você falar assim para eles: "A APEOESP é contra porque a APEOESP quer que todo mundo tenha um aumento salarial real, ao invés de ficar picotando uma política salarial", eles topam. "Ah, é verdade", tal. Mas se falar que não é para pegar o bônus, eles mordem seu dedo. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

e-) Como maneira de aumentar à presença dos educandos e sob justificativa de valorizar às provas externas da SEE, alguns professores procuram oferecer maior pontuação na média bimestral aos educandos que participaram.

Vários docentes da rede pública de educação, no Brasil, vêm sendo acometidos por moléstias (de vários tipos) e lesões (de vários graus) decorrentes da sua inserção laboral. Cabe um rápida observação e breve comparação: a realidade, em matéria de prevenção a doenças e acidentes ocupacionais, para os trabalhadores do setor privado não é tão de benéfica como se pode pensar: ela é tão ruim ou até pior, em diversos patamares, do que a vivenciada pelos empregados e servidores públicos, a despeito da existência instrumentos legais próprios de proteção e órgãos públicos normatizadores e fiscalizadores que regulamentam as condições laborais do trabalhadores regidos pela CLT.[192] Infelizmente, somos cientificados recorrentemente, pelos

[192] No Brasil, a Lei 6.514, de 22 de dezembro de 1977, estabelece as regras gerais que os empreendimentos privados devem cumprir em matéria de saúde e segurança no trabalho. Ela determina que, na esfera administrativa, as inspeções nas dependências das empresas para verificar o cumprimento das regras estabelecidas devem ficar a cargo do Ministério do Trabalho e Emprego (órgão atualmente inexistente, mas existindo como um Secretaria do Trabalho subordinada ao Ministério da Economia) mediante a atuação dos Auditores Fiscais do Trabalho. A Lei 6.514 estipulou que cabe, também, ao Ministério do Trabalho a expedição de normas mais detalhadas e técnicas, tendo em vista a peculiaridades de cada setor econômico, para aplicação das condições previstas na referida Lei. Esta regulamentação ocorre com a edição de Portarias que instituem as chamadas Normas Regulamentadoras de Segurança e Saúde no Trabalho (NR´s). De forma bem resumida, as NR´s obrigam que os empregadores privados forneçam as condições mínimas para que os trabalhadores tenham um ambiente laboral salubre, minimizando os riscos químicos, físicos e biológicos de maneira a protegê-los ante à ocorrência de doenças ocupacionais, de lesões e agravos à sua saúde física e mental e de mortes. Atualmente, há no Brasil, 37 Normas de Segurança e Saúde no Trabalho, que são construídas de modo tripartite (segundo modelo de negociações estimulado pela Organização Internacional do Trabalho) entre representantes do Governo, de trabalhadores e empregadores. É preciso lembrar que, apesar da existência das NR´s, dos esforços do movimento sindical e da atuação de alguns agentes públicos no combate aos adoecimentos e acidentes de trabalho cobrando dos diferentes empregadores o cumprimento das NR´s, o Brasil, entre uma relação de 200 países, ocupa o 4º lugar no ranking de países que mais contabilizam mortes decorrentes do exercício profissional, perdendo apenas para os Estados Unidos, Tailândia e China. A situação do Brasil não é muito boa, também, quando se trata dos acidentes de trabalho: o país ocupa o 5º lugar atrás apenas de Colômbia, França, Alemanha e Estados Unidos. No ano de 2017, o Brasil registrou 574.050 acidentes e 1.989 mortes, porém tais números tendem a ser bem maiores, uma vez que é elevado a subnotificação no país. Este cenário desolador ocorre por conta da irresponsabilidade de alguns maus empregadores, desatenção de boa parte sociedade e pelo baixo número de fiscais trabalhistas para verificar o cumprimento das NR´s. Entre as consequências negativas estão, além do comprometimento à vida e limitação física e mental dos trabalhadores: os impactos danosos e materiais às famílias, prejuízos à economia nacional (com os dias que muitos trabalhadores deixaram de contribuir para o desenvolvimento econômico, devido aos seus afastamentos) e oneração ao erário público que precisará realizar o tratamento da saúde dos trabalhadores, conceder os respectivos auxílios de natureza pecuniária e previdenciária a ele e as famílias. Neste último caso, apenas para se ter uma ideia noção básica: de acordo com o Observatório Digital de Saúde e Segurança do Trabalho, os gastos da Previdência Social com benefícios acidentários, entre os anos de 2012 a 2016, foram vultosos chegando à ordem de R$ 20, 622 bilhões. Vale mencionar que será preciso forte

diferentes jornais, de que são cada vez mais comuns e frequentes os casos de professores que, em razão da sua rotina extenuante de trabalho e das precárias condições de trabalho, necessitem ser afastados das suas atividades para tratarem de problemas relacionados à saúde física e mental, especialmente nesta segunda dimensão. Algumas pesquisas indicam o mesmo padrão, como a realizada pela Associação Nova Escola, que edita a revista Nova Escola com cinco mil professores entre os meses de julho e julho de 2018.

Em resumo, a pesquisa citada acima, verificou que: a-) 66% dos professores entrevistados admitiram que precisaram solicitar afastamento do trabalho para se recuperarem de problemas associados a enfermidades e lesões ocorridas no trabalho; b-) 87% mencionaram que suas dificuldades de saúde eram provocadas ou aumentadas pelo trabalho; c-) quanto às moléstias sofridas 68% relataram ter tido problemas de ansiedade, 63% tiveram estresse e dores de cabeça, 39% contraíram alergias, 28% depressão, entre outros.

Com base nos termos em que apontamos, perguntamos aos entrevistados se tinham sido acometidos por acidente ou doenças laborais. Constatamos que:

i-) Entre os 10 entrevistados, apenas a Professora 2 teve que se afastar por problemas de tendinite, distúrbio que fora ocorrido, pelo que entendemos, por ocasião do exercício da docência;

> **Você já foi afastada?**
> Já, eu tinha tendinite, eu tirei várias vezes licença por causa do braço. Já aconteceu de escrever, de carregar material, pegar condução e o médico me deixou afastada. Mas dez dias… tem uma burocracia grande medo dos médicos do governo de te dar afastamento. (PROFESSORA 2, 2018: Entrevista)

De acordo com a APEOESP (2015), os servidores paulistas possuem o direito de usufruir licença por acidente do trabalho ou por doença profissional, conforme preconiza os artigos 194 a 197 do Estatuto do Funcionário Público Civil do Estado de São Paulo (Lei Estadual nº 10.261/1968), cujo texto atual foi dado pela Lei Complementar nº 1.123, de 1º de julho 2010. Conforme esclareceram alguns entrevistados (como o Professor 1 e Professora 5) a concessão do benefício é feita pela perícia médica do Departamento de Perícias Médicas do Estado de São Paulo (DPME), órgão vinculado à Secretaria da Fazenda e Planejamento. Para a concessão da licença por acidente do trabalho ou por doença profissional é preciso observar alguns critérios de elegibilidade a serem atendidos pelo docente e pela unidade escolar onde este é lotado. É algo fundamental ao docente não apenas para ter o período de afastamento das atividades laborais para realização do tratamento para se recuperar do acidente ou doença do trabalho, mas, também, em razão de efeitos que atingem sua vida funcional. Segundo o documento da APEOESP (2015), após solicitação por escrito do docente, a escola precisa instaurar um processo que será encaminhado ao DPME e que dará subsídios à perícia para avaliar o deferimento ou não da licença.

Ademais, o processo terá prazo de 10 dias para ser construído, contados a partir da data da ocorrência do acidente. No processo, deverão constar Formulário de requerimento específico

resistência, pois o quadro que é ruim e pode ficar pior, já que, em sintonia com o seu projeto político de desmonte de direitos da classe trabalhadora de forma a favorecer o empresariado, Jair Bolsonaro anunciou, em maio deste ano, pelas suas redes sociais, que o Governo federal pretende reduzir em 90% as NR´s de segurança e saúde no trabalho.

de pedido de licença assinado pelo docente, Relatório médico tratando do evento e Formulário de Notificação de Acidente de Trabalho (em que deve acontecer a descrição do acidente, informando como ele se desenvolveu e onde ocorreu; das partes do corpo atingidas e lesionadas; sobre o registro de Boletim de Ocorrência etc.). A correta caracterização do evento que acometeu a saúde ou integridade física do docente, como síntese das adversas condições de trabalho que vivencia e da intensificação da jornada de trabalho, é imprescindível, pois, como alerta APEOESP (2015), o período em que estiver afastado sob licença de acidente do trabalho ou por doença profissional será considerado como de efetivo exercício na carreira, ou seja, o tempo de afastamento será contabilizado para fins de contagem para a aposentadoria e acesso a outros benefícios pecuniários (sexta-parte, quinquênio etc.) e pontos computados utilizados na atribuição de aulas. A APEOESP (2015) relata que o artigo 197 da Lei 10.261/1968 estipula que a conceituação de acidente de trabalho e doença do trabalho segue os parâmetros da legislação federal. [193]

ii-) A Professora 10 ficou de licença de saúde por 6 meses, porém, para realizar uma cirurgia de aneurisma em 2006. Durante a entrevista, ela se encontrara melhor;

iii-) Embora a maioria não tenha sido afastada, todos os entrevistados reconheceram as adversidades relacionadas à saúde dos professores da rede pública. Destacaram, também, que nas escolas onde lecionavam tinham registros regulares de afastamentos procedentes, sobretudo, de transtornos mentais, que possuem sintomas físicos e psicológicos, como nos esclarece a Professora 6:

> **Por quais problemas?**
> Depressão, síndrome do pânico ou... Para terceiros né? Para filhos. Mas, conheço bastante... (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

Vários relataram, como o Professor 4 que, por ocasião das suas condições de trabalho, alguns problemas de saúde que acabam sendo potencializados. Além disso, foram mencionados casos da existência de diversos "professores readaptados", profissionais que, até determinado momento estavam licenciados por motivos de tratamento da saúde, e tiveram seu retorno à escola condicionado, pela perícia médica do Governo estadual, à realização de outras atividades, como o empreendimento de funções administrativas na secretaria da escola, no cuidado e atenção às questões da biblioteca etc.

Os afastamentos de professores ocasionados por motivos relacionados à sua condição laboral não era uma realidade que acontecia apenas entre os colegas dos entrevistados. Era uma realidade mais ampla que atingia (e atinge) boa parte do professorado do Estado de São Paulo, sobretudo, nos casos associados a transtornos mentais. Levantamento feito e apresentado em reportagem, de novembro de 2017, pela Globonews, a partir de dados obtidos por meio da Lei de Acesso à Informação, atesta a triste e difícil situação que por que passam o professorado paulista. A matéria revela que dobrou o número de professores afastados em razão de transtornos mentais entre os anos de 2015 a 2016: em 2015, o número de professores afastados por transtornos mentais saiu de 25.849 para 50.046 no ano seguinte. Até setembro de 2017, esclarece a referida

[193] Ou seja, o artigo 20 da Lei Federal nº 8.213/1991 e o Decreto Federal nº 3.048/1999 que a regulamenta.

reportagem, 27.082 docentes das escolas paulistas já haviam sido afastados devido a transtornos mentais. A reportagem, diz, ainda, que os mais de 50 mil docentes afastados por transtornos mentais (depressão, transtornos de ansiedade, síndrome de burnout etc.), na rede pública estadual, representou 37% do total de licenças concedidas em 2016 (em geral afastamentos maiores de 15 dias), contabilizando, pois, o principal caso de afastamentos.[194]. Não sem surpresa, a reportagem associou os afastamentos às agressões físicas, verbais e diversas ameaças às quais os docentes estão submetidos na sua rotina diária nas escolas.

iv-) Houve alguns depoimentos (como do Professor 1, da Professora 2 e do Professor 3) denunciando a situação de colegas que realizavam suas atividades com suporte de medicamentos;

> **Eu tô perguntando isso porque tem muitos professores que tem problemas emocionais**
> Vixi, é tenso. É porque assim, realmente, se você não tiver preparado, preparado a gente nunca tá né, a gente sofre mesmo. Mas assim, o que que eu faço, quando eu começo a conversar com os professores, eu falo "ó professor, eu concluí que 50% toma remédio, tarja preta né", mas aí não sei o que, "eu tomo", e eu "nossa, não sabia". Então as vezes você vê um professor bem centrado que as vezes você vai conversar com ele e toma remédio. Tava falando com a professora aqui, metade, eu fiz essa conta, metade toma remédio. E eu não tomo, mas o que que eu faço, quando eu tô muito estressado eu falto, então eu falto pra não chegar nesse ponto, mas as vezes você briga um dia com um aluno e você acorda mal no outro dia, se a briga for feia, então a gente adoece mesmo (PROFESSOR 3, 2018: Entrevista)

No nosso universo de entrevistados, encontramos uma situação de docente que, mesmo contraído algumas enfermidades decorrentes do trabalho magistério, inclusive com seu conhecimento, estava trabalhando normalmente. Referimo-nos à condição da Professora 8:

> **É, que tenha sido causada por**
> É, tô com bursite, bursite e tendinite (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Mas é em função da atividade de docente?**
> Sim, lousa e tal. Então quando a gente pensa nessas doenças que possa existir eu acho que ainda agradeço por estar sã, porque a grande maioria, acho que a maior parte das doenças que eu vejo não são doenças corporais, são emocionais. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

Além de enfermidades de caráter emocional, bursite e tendinite (citados pela Professora 8), outros problemas que afetam o professorado são: distúrbio nas cordas vocais, alergias, quadros de insônia entre outras. De fato, ao abordar à problemática por nós debatida, o SBT Brasil, jornal exibido no período noturno pelo SBT, retrata, em reportagem de junho de 2019, casos preocupantes de professores da rede pública de São Paulo que contraíram transtornos mentais potencializadas pelas adversidades laborais: como o caso de professor que queria cometer suicídio e foi salvo por um jovem; como o do professor que, sem conseguir se afastar pela perícia médica do Estado precisava tomar fortes medicamentos para atenuar as intensas crises de ansiedade (caso semelhante aos exemplos de colegas de alguns nossos entrevistados) O jornal fez um levantamento e apresentou, na reportagem, que, em média, a perícia do DPME recebia 45 solicitações de docentes com pedidos de afastamentos com mais os variados casos, com destaque para pedidos relacionados a transtornos psicológicos e psiquiátricos.[195]

Os eventos, citados até o momento, demonstram que muitos docentes na rede pública de educação do Estado estão submetidos a difíceis condições de trabalho que afetam sua vida física e mental, deixando-os desmotivados continuar na atividade docente, demonstram, igualmente,

[194] Matéria que pode ser consultada aqui: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml.

[195] A reportagem do SBT Brasil pode ser vista aqui: https://www.youtube.com/watch?v=cifsryV9YjQ&feature=youtu.be&fbclid=IwAR1zms5HXzxS-c3qntKM9RcOTXrr58jBvUfp1IObtOlqlwO6IA2Vhri38dQ

que questões de saúde mental não podem ser concebidas como frescura ou "mimimi", como querem alguns desinformados.[196] Possivelmente, os motivos que podem explicar a entender o fato de professores tomarem forte medicações e manterem suas atividades são: a-) o indeferimento de solicitações pelo DPME; b-) políticas insuficientes ou inexistentes, por parte do Governo estadual, que promovam a recuperação dos docentes acometidos por doenças e transtornos; c-) a demora para realização nas perícias; d-) a necessidade de trabalhar para ter os parcos salários para cobrir as despesas domésticas etc.

v-) Aconteceram denúncias em relação às condutas absurdas de alguns peritos do serviço médico do Estado que, em determinados casos (como lembrado pelo Professor 7 e pela Professora 8): a-) concediam alta a professores que não estavam em condições físicas e emocionais de retornarem às suas atribuições concernentes ao ensino; b-) não efetuavam a caracterização da enfermidade com as condições de trabalho, indeferindo algumas solicitações para a licença por acidente do trabalho ou por doença profissional. O relato da Professora 8 é nítido acerca das situações descritas:

> **E, enfim, eu li uma matéria uma certa vez que tinham muitos professores que não tavam conseguindo direito ao afastamento**
> Sim, agora tão negando várias licença-saúde, várias, e alguns readaptados tão tendo que voltar pra sala de aula (Professora 8, 2018: Entrevista)
> **E você conhece casos?**
> Sim, muitos estão apavorados agora, porque saiu uma nova lei aí, uma outra emenda, eles podem fazer as emendas das emendas, que os professores tão perdendo cada vez mais direito, até o direito de ficar doente né. (Professora 8, 2018: Entrevista)

Cabe enfatizar que transtornos mentais são moléstias que constam da lista oficial do Governo federal[197] como aquelas que podem ter relação com o ambiente laboral. Apesar desta constatação, existe, ainda, uma falta de disposição de alguns profissionais na área médica e de alguns empregadores em reconhecerem os transtornos psiquiátricos e psicológicos como problemas oriundos e fortalecidos pelo trabalho. Tais profissionais e empresas (incluídos os da iniciativa privada) possuem visão limitada do que sejam acidentes de trabalho e doenças do trabalho, limitando-os a adversidades que remetem a problemas que atingem determinada parte do corpo físico do trabalhador.

vi-) Os entrevistados atribuíram os casos de infortúnios laborais como consequências das suas adversas condições de trabalho, como expõe o Professor 1:

> É comum, claro. Tem professor que…. Muitos readaptados por conta disso, porque a pressão é grande, a verdade é essa. A pressão é grande. Lidar com a sala de trinta e cinco, quarenta, lidar com menino que é da Fundação Casa, lidar com menino que mora só com o pai, lidar com menino

[196] Em relação à saúde mental, vale lembrar, que os transtornos mentais vêm afetando parcelas cada vez maiores da sociedade, em diferentes países, preocupando autoridades governamentais, pesquisadores, órgãos multilaterais (como a Organização Mundial de Saúde), etc. Medidas preventivas devem adotadas e eficazes. A rigor, precisam ser tomadas o mais rapidamente possível. No mundo do trabalho, afastamentos decorrentes de problemas emocionais vêm atingindo fortemente os trabalhadores de empreendimentos privados, não apenas aqueles do serviço públicos. São episódios cada vez mais frequentes. Os trabalhadores bancários estão entre os mais afetados, consoante dados da Previdência Social devido a cobranças excessivas por metas exorbitantes de vendas de serviço, de empréstimo etc. Transtornos psiquiátricos e os psicológicos, como ansiedade, depressão, síndrome de Burnout entre outros, são enfermidades que podem agravar e comprometer a saúde laboral. Em 2016, 199 mil trabalhadores ficaram afastados em face de transtornos psiquiátricos e psicológicos, número superior ao contabilizado em 2015, que atingiu 170, 8 mil trabalhadores. É preciso atenção este problema, de maneira a prezar pela saúde dos trabalhadores, pois segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) até 2020 a depressão será uma das doenças que mais gerará incapacidade no mundo. Fonte: http://epocanegocios.globo.com/Carreira/noticia/2017/02/mais-de-75-mil-pessoas-foram-afastadas-do-trabalho-por-depressao-em-2016.html. Acesso em 14 set. 2019.

[197] Nos anexos do Decreto Federal nº 3.048/1999

> que não tem família, você lidar com menino que mexe com droga. Não é fácil, nem todos os professores têm jogo de cintura de… (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

vii-) A rigor, os entrevistados se sentiam "jogados à própria por sorte", já que avaliavam que o Governo estadual não adotava medidas para mitigar os problemas causadores dos afastamentos ou mesmo propiciar os cuidados necessários aos adoecidos.

> Não não, a política pública é pra detonar esse sofrimento mesmo, pra aumentar esse sofrimento mesmo, salários baixíssimos, salas de aula lotadas, e pra abraçar tudo isso... (Professora 8, 2018: Entrevista)

Da perspectiva do Governo estadual, a APEOESP (2015) expõe que foi a editada a Lei nº 12.048, publicada em 22 de setembro de 2005 e criou a "Política Estadual de Prevenção às Doenças Ocupacionais do Educador", cuja regulamentação se deu com publicação do Decreto nº 55.727, de 20 de abril de 2010. Observa-se, contudo, que os efeitos previstos por tais instrumentos, em termos de prevenção e cuidados com à saúde do professorado paulista, ficaram aquém das demandas, tendo em vista alguns casos trazidos nesta pesquisa.

Quais são as consequências ou prejuízos causados pelo esgotamento e consequente afastamento de professores para tratar da sua saúde? Entre outros pontos: i-) problemas que repercutem no processo de ensino-aprendizagem, já que alunos deixam de ter continuidade de aulas com um professor que já os acompanha no cotidiano e identifica quais os recursos que precisam para incorporar adequadamente o conteúdo. De fato, o afastamento de docentes de uma dada unidade escolar está intimamente relacionada à queda na qualidade educacional desta unidade como mostra fiscalização do TCE de São Paulo que, além de demonstrar que o absenteísmo de cada professor da rede estadual chegava a 24 dias em 2016, apontou que as escolas das redes municipais do Estado São Paulo cujos professores que mais tinham ausências eram as que tinham as menores notas do IDEB[198]; ii-) muitas escolas podem comprometer os 200 dias letivos por conta da ausência de professores titulares que, muitas vezes, não possuem o número suficiente de substitutos; iii-) o docente tem sua autoestima afetada devido às limitações impostas pelos agravos das enfermidades contraídas; iv-) a rotina da sua família pode ser alterada devido, entre outros pontos, no redimensionamento das tarefas até então realizadas pelos seus integrantes, já que precisarão ajudar em outras ligadas ao cuidado com o servidor público afastado e em tratamento; v-) muitos recursos públicos gastos no custeio de benefícios previdenciários podem comprometer as finanças públicas de determinado ente federado, especialmente em épocas de crises econômicas que comprometem a arrecadação pública; etc. A prevenção é necessária e fundamental, pois: i-) pode impactar positivamente na qualidade da educação, com menos professores em absenteísmo possibilitando à regularidade da aula, algo importante para o ensino-aprendizagem por não interromper projetos educativos que foram planejados, do contrário, é necessário dispêndio de mais energia e tempo em novos projetos, que demandará apropriação pelo novo professor do conteúdo aprendizado, etc.; ii-) verbas para o pagamento de licenças por

[198] Informação obtida em matéria da Folha de São Paulo de julho de 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml.

doenças e acidentes de trabalho poderiam ser utilizadas para outras finalidades inclusive educativas; etc.

A prevenção pode ser atingida quando da realização políticas governamentais que primem, entre outras soluções: i-) pela diminuição de número de alunos por turmas; ii-) equipar as escolas com melhores infraestrutura; iii-) possibilitar que o docente não tenha intensificada sua jornada de trabalho; iv-) dotar, no âmbitos das unidades escolares ou outros órgãos da educação, equipes multidisciplinares da área da saúde para atender e acompanhar docentes que estejam com potencial de adquirir ou já que tenham adquiridos infortúnios laborais; etc., em sintonia, com ações que APEOESP vem pleiteando junto às autoridades governamentais, como noticiou o Professor 4, que também relatou que, em algumas subsedes do sindicato, há apoio psicológico para os professores.

A problemática da violência, no ambiente escolar, surgiu nos depoimentos sem que tivéssemos perguntado especificamente sobre o tema. Mesmo não tendo perguntando diretamente sobre a questão, como já esclarecemos, foram externalizados relatos da presença da violência, em suas várias formas, como enfrentamentos físicos e verbais entre os educandos, realização de furtos de objetos na escola por meio de ameaças, xingamentos e ameaças de agressões físicas desferidos pelos educandos em relação aos docentes etc. Tal fato indica e denota a preocupação do professorado em geral com o tema, incluindo nossos entrevistados, dadas as implicações nefastas que a violência enseja no processo de ensino-aprendizagem (como interrupção de aulas que não permite que o professor conclua a aula), nas diferentes repercussões na vida dos envolvidos, no ambiente de medo e desconfiança que são criados na comunidade escolar etc. A rigor, além dos professores, a violência no espaço escolar vem provocando a preocupação de outros agentes sociais do campo educacional, entre os quais estudiosos, lideranças sindicais, governantes, jornalistas etc.

Pesquisas e matérias jornalísticas são peças produzidas com frequência com vistas a entender os casos de violência e para tentar produzir soluções para atenuar os infortúnios da violência nos estabelecimentos educacionais que ocorrem em muitas escolas das redes públicas e privadas do Brasil. Por exemplo, é tão intensa a preocupação que, na página institucional da APEOESP, é possível encontrar alguns espaços que tratam da violência, como o "Observatório da Violência" e outro que acolhe as violências ocorridas na escola por meio do registro digital das ocorrências.[199]

Cuida-se sublinhar que as diversas formas existentes de violência, nos estabelecimentos escolares, não se conformam num fenômeno atual, entretanto, assume hoje, ao que tudo indica, uma complexidade bem mais intensa e multifacetada.[200] Pode-se dizer que o grau e o tipo de

[199] O "Observatório da Violência" é formado por reportagens e análises sobre a violência escolar e pode ser consultado em http://www.apeoesp.org.br/publicacoes/observatorio-da-violencia/. Acerca do registro da violência, na página da APEOESP, pode-se fazê-lo acessando esta página: http://www.apeoespcadastro.org.br/escviol_login.htm

[200] Em termos gerais, olhando numa perspectiva histórica, a violência existente, numa determinada sociedade em dado período, penetrou nos equipamentos escolares. Além de penetrar, orientou, igualmente, práticas pedagógicas. Ao longo dos séculos XIX e XX eram comuns os castigos corporais em relação aos educandos realizados por docentes e pelas direções escolares. Os castigos corporais

violência variam de uma sociedade para outra. A atual sociedade brasileira, como sabemos, é fortemente marcada pela violência nos seus mais variados formatos e graus. O medo que ela gera e, também, em face na falha da sua erradicação vêm propiciando efeitos em termos protetivos tanto nas instâncias subjetivas como nas estratégias coletivas. Focando no campo educacional é normal que encontremos, portanto, escolas com muros cada vez mais altos, escolas equipadas com sistemas de vigilância com câmeras 24 horas em diversos pontos das suas instalações, escolas fechadas à comunidade escolar, entre outras estratégias.

Entre outros pontos, o medo despertado com a violência, pois, nos tolhe ou nos permite uma menor vivência de práticas que se pautam pela liberdade, dificultam ou diminuem maior convívio com vizinhos do entorno da comunidade escolar etc. Ademais, a violência (muitas vezes reiterada) sofrida pelos docentes está entre as principais causas de afastamentos do trabalho (que são muitos como podemos verificar acima) pelas danosas sequelas à saúde do professorado. Optamos em tratar a questão de um modo mais específico. Questionamos os entrevistados se eles tinham sido alvo de violência. Como já salientamos, todos os professores apontaram conhecer casos de violências nas suas unidades escolares ou tinham ciência de outros tantos (por meio de conversas com colegas, acompanhamento no noticiário etc.). Organizamos as respostas, como abaixo:

i-) Nenhum entrevistado tinha sido vitimado por atos de violência física, porém, o Professor 3, a Professora 6 e a Professora 8 tinham sofrido agressões verbais. A Professora 8, na verdade, tinha sido agredida verbalmente em duas oportunidades. A Professora 6, segundo seu relato, por uma mentira contada pelo seu aluno ao pai, desencadeou um acontecimento no qual o pai deste aluno fosse até à escola "tirar satisfação faz com ela", pois, segundo a versão do aluno contada ao pai a Professora 6 teria dito e exigido do aluno que ele comprasse material escolar, já que ele estava usando o da docente (sua cola para fixar os trabalhos no caderno), o que teria irritado o pai. Mas o que ela fez foi pedir para que o aluno pegasse a cola emprestada com uma colega de sala. Nervoso, o pai foi até à escola para ameaçar a Professora 6 e dizer que o filho tinha material (inverdade, segundo o relato da Professora). Com o apoio da direção, o acontecimento foi resolvido, mas, mesmo percebendo o erro, o pai do aluno não teve a humildade de pedir desculpas à Professora 6:

> Aí veio a diretora, a diretora conversou com ele, me chamou e o menino. Aí o pai começou a gritar que ele era perueiro, aí eu falei para o menino: "o que foi que eu disse?". "Para pegar a cola emprestada". Eu falei: "então quem te emprestou?". Ele: "A minha colega". Eu falei "então, quando foi que eu disse isso para você?". E ele "não disse". (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **E o pai do menino?**
> O pai ficou com a cara no chão, aí foi embora. **(**PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **Ele teve a responsabilidade de pedir desculpa, ou não?**
> Lógico que não. E aí ele falava assim: "meu filho tem material!". Não tinha. No outro dia, o menino não tinha lápis, não tinha borracha, não tinha cola, não tinha tesoura, não tinha nada. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

(materializadas na forma de "palmadas", na solicitação de que os alunos ficassem ajoelhados em grãos de milhos entre outras) eram penas adotadas com a justificativa de inibir a indisciplina, o desrespeito em relação aos professores e direções escolares, o desempenho ruim nas variadas formas de avaliação etc. Além das penas, os castigos corporais procuravam "corrigir" os comportamentos inadequados dos educandos, procurando transformá-los em sujeitos obedientes e mais responsáveis para com as atividades escolares. Em razão do avanço dos debates pedagógicos e da cada vez menos aceitação em práticas exageradas de violência, mudou-se o cenário para introdução de sanções consideradas mais adequadas e justas, que não pudessem gerar fortes sequelas psicológicas e físicas nos educandos.

Em muitas ocasiões, é preciso que o professor dê alguma resposta à violência a que foi submetido. De preferência, que seja rápida. A ausência de resposta pode comprometer a sua já combalida autoridade ante os alunos e demais integrantes da comunidade escolar. Não se trata de exigir uma postura autoritária do corpo docente, mas sim, que tenha e faça valer sua autoridade. É uma forma de demonstrar respeito, pedir que seja apurada a conduta incorreta do aluno e não pactuar com certa impunidade, condição que potencializa que novos atos de desrespeito sejam perpetrados. Foi o que fez a Professora 8 em uma das ocasiões em que foi ofendida verbalmente, que, como já esclarecemos, adquiriu um *habitus militante.* Xingada por um aluno, ela registrou um Boletim de Ocorrência contra ele.

> **E como é que foi?**
> Foi numa escola na zona norte, foi a pior escola que eu trabalhei. O muleque "vai tomar no cú, vai tomar no cú!". E aí eu fiz um b.o. contra ele, a família dele foi na escola, porque ele já tinha 18 anos (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Mas a família teve que ir na escola por conta do b.o.?**
> Não não, a família foi na escola pra fazer eu tirar o b.o., e eu falei que eu não ía tirar, (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Aconteceu alguma coisa com ele?**
> Não não. Aí deu o processo e tal, aí ele teve que pagar sexta básica, mas nada... Aí depois um a noite me chamou de vaca, foi uma escola bem pesada. Foi bem complicado né, porque eu tinha saído do João Dias aqui, que era uma escola... foi a pior escola que eu trabalhei, depois nunca mais. Se é aluno que, cê trabalha com aluno e pronto e acabou, então. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

No outro caso em que foi vítima de ofensa verbal, a Professora 8 confidenciou que o aluno foi suspenso por alguns dias. Em outras oportunidades, por conta da inexperiência e falta de orientação de como proceder pela direção escolar (algo muito comum), o docente não leva o caso a frente. Foi o que aconteceu com o Professor 3 que, no primeiro dia de aula, foi xingado por uma aluna e não fez nenhuma denúncia sob a justificativa de estar começando e não saber muito o que fazer;

ii-) Para alguns entrevistados, a violência pode emergir e ter como causa alguns fatores, como: a-) na postura leniente e permissiva da direção da escola com respeito à falta de providência de casos que já aconteceram (como presenciamos nos relatos do Professor 1, do Professor 3 e da Professora 10); b-) na desatenção, falta de preocupação dos pais no que se refere à vida escolar dos filhos e na imposição de certos limites de condutas (em quase todos os depoimentos percebemos as referidas condições); c-) na falta de valorização do trabalho docente por parte dos Governos e da sociedade que contribuem para desprestigiar a reputação e autoridade do professor; d-) na instalação da escola em locais violentos e perigosos (como nos relatos da Professora 10); e-) pela interpretação de algumas leis, como o ECA, que protegem os alunos, não impondo-lhes limites e na ausência de legislação que proteja o professorado (como no relato da Professora 5); etc.

Os preocupantes acontecimentos de violência apontados e percebidos pelos entrevistados em seus depoimentos não se resumem às suas experiências ou a de seus conhecidos. Os casos acabam tendo, de fato, uma dimensão maior, comprovados como já dissemos, em algumas pesquisas e diversas notícias veiculadas por órgãos de imprensa. Na primeira situação, podemos citar a investigação conduzida pelo Instituto Locomotiva com 2.553 professores, pais e alunos, do Estado de São Paulo, ouvidos em setembro de 2017 em atendimento à solicitação da

APEOESP. Tratada em matéria da página do G1, a pesquisa revela, entre outros, os seguintes resultados: em 2017, 51% dos professores relataram ter sido alvo de algum tipo de violência nos estabelecimentos em que lecionavam, número maior que o contabilizado em 2013 em que 44% fizeram o mesmo relato; entre os educandos, em 2017, 39% esclareceram terem sofrido algum tipo de violência nas escolas, número também superior ao de 2013, quando 28% educandos afirmaram terem sido alvo de algum tipo de violência. A principal queixa dos alunos e professores entrevistados foi a agressão verbal. Os motivos apontados pelo crescimento da violência escolar entre os entrevistados foram: conflitos entre estudantes, uso de drogas e álcool e falta de policiamento. À época, como mostra a reportagem, a SEE discordou dos dados da pesquisa e afirmou que, ao contrário, havia identificado uma diminuição entre os anos de 2014 a 2017 nos casos de violência nas escolas rede pública paulista.

Na segunda situação, citaremos uma pesquisa citada em matéria da BBC Brasil. Ao retratar as histórias de 3 professores de diferentes regiões do país que foram vítimas de violência ao relatar os *"seus problemas, traumas e desilusões*" com a docência, em matéria de 12 de agosto de 2019, a BBC Brasil informa que o Brasil liderava um ranking de violência de pesquisa realizada pela OCDE no ano de 2013, já que 12,5% dos professores brasileiros narraram à pesquisa terem sido vítimas de ameaças, ofensas e agressões pelo menos uma vez por semana, superior à média da Organização formada por 34 países, que foi de 3,4%.

Em função dos danosos efeitos provocados pela violência escolar, alguns entes federativos têm tomado várias e difusas medidas para contê-la. Em matéria veiculada no dia 17 de julho de 2019[201], o jornal El País Brasil aborda as ações realizadas pelos Estados e o Distrito Federal para identificar o que estavam fazendo visando para equacionar o problema. Para fazer este tralho, a reportagem do jornal esclarece que solicitou que os 26 Estados e mais o Distrito Federal informassem o que estavam fazendo para que as escolas públicas que mantinham e organizavam lidassem com o problema da violência escolar. 15 Estados deram retorno ao jornal. Em suma, ao organizar as informações, o El País relata as diversas experiências realizadas pelos Governos Estaduais e percebe que as principais medidas adotadas para precaver e coibir a violência escolar focam em iniciativas de patrulhamento das Polícias Militares, a efetivação de sistemas de vigilância de segurança 24 horas, em atividades de conscientização de jovens através de palestras realizadas por agentes de segurança pública, adoção de Regimentos Escolares mais severos, mudanças nos currículos escolares exigindo que o comportamento do educando recebesse nota, etc. Sergipe, Distrito Federal e Santa Catarina foram alguns dos entes federativos mencionados na reportagem que adotavam às medidas citadas.

No bojo de atos empreendidos pelo Poder Púbico, alguns Estados têm adotado outras ações, como a instituição de sanções administrativas, tanto aos pais quanto aos educandos que forem autores de danos ao patrimônio da escola. Basicamente, o propósito desta medida é

[201] Matéria que pode ser verificada aqui: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/28/politica/1561744612_999785.html

procurar aumentar a responsabilização de pais e alunos em relação ao cuidado com a escola e evitar que os educandos ameacem ou agridam os docentes. Comprovada a participação do educando em atos que tenham danificado o patrimônio escolar, seus pais ou responsáveis deverão ressarcir financeiramente os prejuízos gerados ou deverão consertar o patrimônio quebrado, outra sanção alternativa é que os pais ou responsáveis autorizem, como forma de compensação pelo ato infracional causado (sem prejuízo de penas previstas no ECA), que os filhos realizem trabalhos que a escola esteja precisando.[202]

Com a justificativa de inibir a violência nas suas várias perspectivas, conter a indisciplina dos educandos e impactar, indiretamente, na qualidade do ensino alguns Governos Estaduais e Municipais têm transformado parte das escolas sob as suas reponsabilidades na modalidade chamada de "cívico-militares". Alvo de algumas controversas, esta estratégica, atualmente em voga, está gerando intensas discussões entre estudiosos da educação, governantes, professores, educandos, pais e jornalistas. O atual Governo federal apoia a iniciativa e quer ampliar o número de escolas cívico-militares no país. A defesa das escolas "cívico-militares" ocorre sob o argumento de que, em razão do compartilhamento de responsabilidades em que policiais militares tratam da administração e da disciplina escolares e os docentes ficando com a atribuição concernentes às atividades pedagógicas, haveria a pacificação da escola, tornando-a propícia e com melhor clima para o desenvolvimento das aulas, impactando satisfatoriamente no ensino. Outrossim, vários estudiosos da educação são contrários ao modelo, entre outros motivos, pois entendem que ele está baseado numa forte hierarquia e rigoroso controle disciplinar (característicos de instituições militares) ensejando um espaço baseado e orientado em ordens e exigências sem direito a quaisquer contestações, não colaborando para um ambiente que propicie o estímulo à convivência fundamentada nas diferentes diversidades, à convivência mais respeitosa entre as pessoas e na formação de educandos que sejam mais autônomos e que consigam desenvolver adequadamente reflexões e críticas acerca do processo do político-social.[203]

O mero apontamento de que a sociedade é violenta e de que a escola reproduz tal fenômeno não resolve o problema da violência escolar. O maior rigor disciplinar com a adoção de variadas e maiores penas aos educandos ou mesmo a instituição de sanções aos pais são, a nosso ver, ações que possuem limitações na resolução efetiva da violência escolar. Medidas preventivas, concebidas com o intuito de tornar o ambiente escolar mais palatável e prazeroso podem ajudar a combater às diferentes formas de manifestação de violência que atingem as escolas. A reportagem do El País Brasil ressalta, contudo, que ações que primem pela melhora no

[202] O Governo de Mato Grosso do Sul já adota esta prática. O Governo de São Paulo anunciou, em junho, que pretende adotar a medida. O anúncio foi feito logo após a repercussão da grave violência sofrida por uma professora de uma escola Carapicuíba, na Grande São Paulo. Os autores da violência foram alguns dos seus alunos que arremessaram carteiras e livros na docente. Um vídeo sobre a agressão foi feito e veiculado nas redes sociais, conquistando um elevado número de acesso. As informações obtidas para a elaboração do parágrafo e desta nota vieram da Coluna de Mônica Bergamo, no Jornal Folha de São Paulo: https://www1.folha.uol.com.br/colunas/monicabergamo/2019/06/governo-de-sp-quer-que-pais-se-responsabilizem-por-danos-em-escola-de-carapicuiba.shtml

[203] Este parágrafo foi elaborado consultando informações na boa reportagem desenvolvida por Maria Picarelli, de 29 de abril de 2019, disponível no site da Revista Educação (https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/)

convívio escolar, consideradas as mais eficientes por estudiosos do assunto, eram ainda pouco realizadas pelas Secretarias Estaduais de Educação. De acordo com a reportagem, algumas escolas dos Estados da Bahia, Ceará, Mato Grosso e Minas Gerais adotavam iniciativas que tentavam melhorar e tornar o ambiente escolar mais satisfatório e gerando sentimentos de pertencimento entre os integrantes da comunidade escolar.

Entre as iniciativas (iguais às efetivadas pelas chamadas "escolas inovadoras", vale ressaltar) estavam: i-) tornar o corpo discente mais protagonista na mediação de conflitos dos estabelecimentos escolares e na definição curricular levando em conta sua realidade; ii-) fomento à realização de atividades lúdicas no currículo quanto extracurricular; etc. Entretanto, vale ressalva: para que as atividades tenham êxito, na prevenção e combate à violência escolar, e que não tenhamos apenas ações isoladas e voluntaristas nas redes públicas de Educação, é preciso que o Poder Público tenha um dever mais consistente e regular no apoio às atividades desenvolvidas pelas unidades escolares, para conter a violência escolar, como no empreendimento de políticas formativas aos participantes envolvidos nas mediações dos conflitos, no suporte de insumos e contratação de profissionais para a realização das atividades, etc.

Na reportagem em que citamos acima do G1, de setembro de 2017, a SEE-SP divulgou que havia formado mais de 4.500 vice-diretores e professores de toda rede pública do Estado, na condição de "mediadores". Eles estariam, segundo a SEE-SP, habilitados a prevenir e a resolver os diversos conflitos existentes nos estabelecimentos de ensino por meio de técnicas específicas que aprenderam. A SEE-SP, em sua página institucional, na Internet, informa que os "mediadores" integra um projeto mais amplo o qual objetiva prevenir a violência nos estabelecimentos de ensino. Trata-se do Programa "Sistema de Proteção Escolar" que, em resumo, realiza ações feitas em parcerias com ONG´s e outros órgãos públicos com vistas a capacitar alunos e professores para conhecer a noção de Direitos Humanos e desenvolver formas mais integrativas no ambiente escolar, estruturar as escolas com sistema de vigilância eletrônica como forma de tornar o espaço escolar mais seguro, aumentar o policiamento nas escolas e na realização de atividade lúdicas nas dependências escolares orientando projetos pedagógicos para esta finalidade. Tendo em vista alguns relatos colhidos na nossa entrevista sobre o problema da violência escolar, bem como a percepção dos professores, educandos e pais captados pela APEOESP (divulgada na matéria do G1 setembro de 2017), pode-se considerar que os resultados do Programa "Sistema de Proteção Escolar" ainda não trouxeram resultados tão satisfatórios junto a muitos agentes sociais que fazem parte da rede pública de educação do Estado. [204]

Uma escola com instalações seguras; com salas arejadas, salas concebidas para atender no máximo 25 anos alunos; que tenha insumos e equipamentos tecnológicos para realizar testes com base em dada teoria científica ensinada de forma precedente; com bibliotecas com bom

[204] As informações acerca do "Sistema de Proteção Escolar" foram consultadas neste endereço: http://www.educacao.sp.gov.br/spec/sobre-programa-spec/

acervo e organizado com espaço para leitura e sistema de empréstimo; quadras esportivas com dimensões profissionais e em condições para a realização dos variados esportes; com disposição de variados insumos pedagógicos em número suficiente em relação total de educandos; corpo técnico com conhecimento, disposição e com boa interação com todos; merenda escolar com alimentação nutritiva e local adequado para realizar as refeições entre outros pontos são as condições que toda sociedade e que aqueles lutam por educação pública anseiam. São inúmeras as vantagens de uma escola com a devida infraestrutura material, pedagógica e humana, principalmente aos alunos e aos professores. Os primeiros poderão ter pleno conhecimento do conteúdo previsto no currículo (mesmo aqueles que possuem uma formação cultural ainda não esperada para dado letivo, devido à socialização ter sido mais precária). Os segundos tenderão a ser profissionais mais contentes em razão das melhores condições laborais e satisfeitos ao presenciarem que os alunos estão efetivamente aprendendo aquilo que foi planejado. Sob este pressuposto, pedimos para que os entrevistados explanassem sua avaliação sobre as condições de alguns espaços das suas escolas (como quadras, salas de aula, laboratório, disponibilidade de material pedagógico etc.). Pelos relatos dados, podemos averiguar que:

i-) As Professoras 5, 6 e 9 tiveram uma percepção mais elogiosa às condições das suas escolas, como em relação à limpeza, sobre ter espaços para aulas que possibilitavam a leitura (ainda que não existissem salas de leitura) e para realizar as refeições e, até mesmo, sobre a boa qualidade destas. Cabe salientar que as referidas entrevistadas eram docentes do Ensino Fundamental, o que pode indicar que as escolas administradas pela rede estadual desta fase da Educação Básica possam estar em melhores situações que as encontradas nas de Ensino Médio, pois, como trataremos logo adiante, alguns dos docentes entrevistados tiveram uma postura de insatisfação em relação às condições de suas aulas. As Professoras 5, 6 e 9 apesar de demonstrarem mais prazer e satisfação, fizeram, também, algumas ponderações, como a de que era possível aproveitar melhor alguns espaços, bem como relataram a inexistência de alguns insumos para higiene pessoal e material pedagógico. Para sanar alguns desses problemas, as escolas pediram contribuição dos pais para que estes enviassem alguns dos insumos que estavam em falta. Como esclareceu a Professora 6:

> **É que no começo da sua fala você falou que está faltando.**
> Tá, faltando. Está faltando papel higiênico, mas porque não veio verba do Governo para comprar. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **E a própria escola adquire?**
> É, então, a gente conseguiu por doações. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)
> **Por doações?**
> É. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

ii-) No geral, os outros professores (apenas a Professora 10 teve uma avaliação positiva das condições da sua escola; e a Professora 8 de uma das escolas onde ministrava aula) consideraram ruins as condições das suas escolas, em relação a questões impróprias de infraestrutura, falta ou poucos materiais pedagógicos e de outros itens (como recursos digitais, ligação à Internet, material para higiene pessoal), ausência ou não uso de espaços para aplicação de testes mais práticos (como no que diz respeito aos laboratórios) devido à inexistência necessária de insumos

etc. Neste grupo, todavia, alguns entrevistados como o Professor 7 ressaltaram que a escola na qual lecionava estava até em melhores condições do que outras que tinha dado aula em outros momentos da sua carreira. Alguns também fizeram questão de mencionar que, pelo menos, em relação aos banheiros dos professores e outras dependências das escolas havia a limpeza regulamente e mais condições salubres do que em outras áreas. Há que se destacar que, em alguns depoimentos como o do Professora 2, alunos foram apontados como responsáveis por não preservarem os objetos, material e instalações das unidades escolares, a indicar que lhes faltava responsabilidade nos cuidados com um espaço que também era seu e que precisa ser mantido para que houvesse um ambiente mais propício para o desenvolvimento da aulas. A fala, abaixo, do Professor 4 ilustra e resume bem a percepção deste segundo grupo:

> **E como que você avalia a questão aqui sobre as quadras da escola, adequadas assim**
> Cara, eles não dão nem um tipo de o governo não dá nada, nem cortina pra você botar na sua sala, pra tirar um sol e tal. Não arruma carteira, hoje minha escola por exemplo tá pegando um lote de 120 carteiras que ganhou de doação de uma escola particular. Não tem carteira pros alunos esse ano, não chegou apostila pra todo mundo. Agora, o que você tinha perguntado mesmo? (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)
> **Sobre as quadras**
> Então a quadra não tem manutenção, não tem bola, não tem rede, não tem cobertura, fica o buraco fica, não tem nenhum tipo de... assim como não tem na sala de aula não tem na quadra. Não tem nenhum tipo de incentivo. Eu acho um absurdo o estado de São Paulo não ter um programa esportivo olímpico pras escolas públicas. Você vai na Jamaica por exemplo, que tem os corredores que correm pra caramba lá, tem campeonato escolar de corridas (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

De fato, as adversidades noticiadas pelos professores deste segundo grupo não estavam circunscritas às escolas onde lecionavam. Outras tantas escolas da rede estadual, sobretudo nas regiões periféricas, apresentavam diversos problemas, como falta de merenda, ausência de espaços para atividades esportivas etc. Por vezes, reportagens são feitas denunciando este descaso existente em algumas escolas estaduais, como em cobertura feita pelo G1 São Paulo, em fevereiro de 2017: em resumo, a reportagem denuncia que, na ocasião: a-) diversos alunos de cidades da Região Metropolitana estavam começando o ano letivo sendo prejudicados já que nas escolas em que estavam matriculados faltavam merendeiras e trabalhadores da limpeza (situação encontrada em cinco escolas na cidade de Carapicuíba e que teria ocorrido em função de atrasos na licitação segundo a Diretoria de Ensino da região); b-) 3 mil estudantes estavam sem transporte para chegar às unidade de ensino (caso ocorrido nas cidades de Taboão da serra e Embu das Artes). À época, a SEE-SP esclareceu que estava adotando as medidas para sanar os problemas para que logo, na segunda semana de aulas, os alunos pudessem ser devidamente atendidos.[205]

Vale salientar que muitas escolas do país, também, apresentavam situações inadequadas e impróprias para o desenvolvimento de aulas. De acordo com a Sinopse do Censo Escolar, o

[205] A situação precária da escolas e dos estudantes da rede pública estadual podem ser conferidas aqui: https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/ano-letivo-comeca-sem-merenda-e-transporte-nas-escolas-publicas-de-sp.ghtml. No início desta década, um problema que era encontrado na rede pública estadual de São Paulo (assim como entre regiões) era a existências das chamadas "escola de lata". Reportagem da Rede Brasil Atual (https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2013/03/governo-alckmin-mantem-escolas-de-lata-na-periferia-de-sao-paulo/), de março 2013, narra que sua equipe de reportagem havia visitado escolas em bairros da região do Grajaú (no extremo-sul da cidade de São Paulo) e encontrou 6 "escolas de lata", contrariando o discurso da SEE que dizia que tais escolas não compunham mais a rede pública estadual, naquele período. A matéria informa que estas escolas tinham sido submetidas apenas por mudanças na parte externa, com a construção e pintura de paredes de alvenaria. Porém, as divisórias das salas, os telhados e demais partes estruturais eram feitos metal. Uma das queixas a este tipo de construção é que as salas ficavam muito quentes, situação piorada em períodos de verão; outra queixa dizia respeito ao problema acústico que se manifestava na dificuldade dos alunos ouvirem o professor, pois qualquer breve alteração de ruído na sala ao lado os prejudicava, já que as paredes entre as salas eram muito finas.

Brasil tinha, em 2018, 181.939 escolas de Educação Básica. 60,6% faziam parte das redes municipais e 22,3% da rede privada. Do total de escolas contabilizadas, no país, em 2018, 112.146 (61,6%) ofertavam os anos iniciais do Ensino Fundamental e 103.260 (56,8%) ofertavam a pré-escola. O Ensino Médio era ofertado em 28.673 (15,8%) escolas. Várias estavam com problemas, como mostra a reportagem da Agência Brasil, a partir de dados do Censo[206]. Entre as deficiências relatadas, foram identificadas que muitas escolas dos Estados do Acre, Amazonas, Pará e Roraima não estavam ligadas à rede de esgoto. De forma global, do total de escolas que ofereciam o Ensino Fundamental apenas 41,6% tinham rede de esgoto e 52,3% tinham apenas fossa; 46,8% não tinham laboratório de informática; 65,6% não tinham acesso à Internet; Biblioteca ou sala de leitura estavam presentes em 54,3%. Situações deficitárias foram localizadas em unidades de Ensino Infantil, entre outras, 61,1% não tinham banheiros adequados e apenas 33,9% tinham berçários e 57,6% das creches tinham parque infantil.

É muito comum bom que a rotina de trabalho dos professores transcenda o espaço escolar. A elaboração e planejamento de aula, correção de exercício e provas, preparação de material para eventos acadêmicos etc. são algumas das atividades inerentes à vida docente. Aos finais de bimestre ou semestre, vale lembrar, há uma maior intensidade do trabalho docente, devido os prazos para correção de provas e trabalho, o lançamento de notas em sistemas digitais, participação em reuniões de Conselhos de Classe etc. Há uma forte tendência de que esta realidade profissional permeada com grande volume de atribuições e tarefas possa comprometer diversas dimensões da vida particular do docente. Sob este aspecto, questionamos os docentes se sua rotina de trabalho afetava sua vida particular. Constatamos que:

i-) Apenas o Professor 1 e o Professor 7 revelaram que a rotina de trabalho não afetava aspectos da sua vida pessoal;

ii-) Todos os outros, contudo, confidenciaram que a rotina trabalho afetava sua vida pessoal em várias dimensões: a-) em termos emocionais, como no relato da Professora 6, que ficava preocupada com questões que atormentavam e prejudicavam seus alunos. Além da preocupação, ela refletia quais ações poderia fazer para ajudar seus alunos. O trecho abaixo demonstra como a referida entrevistada ficava. A aluna que teve câncer foi a mesma que a Professora 6 ajudou na alfabetização com uso do tablet, que citamos acima;

> Porque o trabalho não fica só lá, a gente traz para casa. Então muitas vezes você vai dormir pensando "mas o que que eu vou fazer com aquele aluno?". Tanto que quando eu tive a minha aluna com câncer. (PROFESSORA 6, 2018: Entrevista)

b-) A elevada quantidade de trabalho prejudicava na aquisição e melhor formação dos professores já que os impedia de fazer cursos aos finais de semana (como lembrou a Professora 10), atrapalha na vivência com os familiares, dificultava a realização de outras atividades (culturais, recreativas etc.) com amigos e demais pessoas próximas entre outras. Elenca a Professora 10:

> **Tá, e o seu trabalho afeta de algum modo a sua vida pessoal?**
> Eu acho que afeta porque sobra pouco tempo pra minha vida pessoal, esse número de aulas pra serem dadas pra ter um salário razoável, pra ter uma qualidade de vida melhorzinha, ela afeta a

[206] Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura

> minha vida pessoal, porque não sobra tempo pra eu me capacitar mais, pra ter uma vida social, passear, pra melhorar minha auto estima, porque um professor que não tem uma auto estima ele também chega triste na escola e acaba descontando no aluno, ele não vai ser criativo, não vai preparar uma coisa interessante (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

O excesso de trabalho dos docentes já foi identificado por outras pesquisas, como uma realizada pela CNTE. Dado apontado pelo atual Presidente da CNTE, Heleno Araújo, de pesquisa realizada pela entidade em 2012 e informada em matéria do jornal Folha de São Paulo de julho de 2017[207], mostra que os docentes da rede pública de educação do país tinham sobrecarga de trabalho que contabilizava 14 horas por semana.

c-) Segundo os relatos de algumas entrevistadas, notamos que o excesso de atividades relacionadas à docência contribuía para tornar mais complicada uma situação que já é adversa para muitas mulheres trabalhadoras, propiciando-lhes uma condição mais exaustiva. Referimo-nos ao fato de que as mulheres exercerem ocupação fora e realizam em casa a denominada "3ª jornada", tipificada com atividades domésticas, cuidado com os filhos entre outras, remetendo, de certa maneira, às condições retratadas nas pesquisas conduzidas pela socióloga Beth Lobo, entre as décadas de 1970 e 1980, sobre as desigualdades de gênero na classe trabalhadora.

> Tem que fazer, lavar, passar (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Sua mãe ajuda?**
> Ajuda, mas assim, a minha roupa e a roupa dele sou eu que lavo e passo, não passo não, só lavo, passar eu só passo na hora de usar mesmo. Mas as nossas coisas, o tênis, o lanche da semana, se tá tudo ok, a camiseta da escola se tá limpa, tem que tá todo dia com uma camiseta limpinha, se o tênis tá muito sujo, se tem que dar uma limpadinha no tênis. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

Esta condição perversa em relação a muitas trabalhadoras brasileiras, um dos efeitos do machismo persistente em nossa sociedade, pode ser verificada em diversas pesquisas, como no suplemento "Outras Formas de Trabalho" da PNAD Contínua 2018. Entre diversos pontos, a pesquisa averiguou que, em 2018, os homens dedicaram em média 10,9 horas em afazeres domésticos e cuidado de pessoas e as mulheres quase todo o dobro, já que realizaram nas mesmas tarefas uma média de 21,3 horas. Tendo em conta o mercado trabalho, a situação, relata a pesquisa, não foi muito favorável às mulheres, uma vez que exercendo uma ocupação fora elas realizaram, em 2018, 8,2 horas a mais em responsabilidades domésticas do que os homens ocupados. [208]

Atualmente, os grupos conservadores e sua pauta estão em evidência no cenário político-social. Em termos bem gerais, durante a maior parte das gestões petistas, no Governo federal, devido ao crescimento econômico conjugado com a introdução de políticas de inclusão a coletivos socialmente vulneráveis, tais grupos e pautas estiveram em menor evidência e sem condições políticas de maior visibilidade. Porém, desde meados de 2015, no âmbito do desgaste público do Governo petista causado pelas ações articuladas de setores do sistema de justiça penal, da grande mídia e partidos de oposição que diziam combater a corrupção que envolviam integrantes do governo, bem como devido à adesão governista à agenda de austeridade fiscal que prejudicou ainda mais o ambiente econômico (que já desfavorável na ocasião) e por conta da falta de maior

[207] A matéria pode ser lida aqui: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml

[208] Os dados deste parágrafo foram retirados da síntese do suplemento, que estão disponíveis em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas

capacidade do Governo petista e apoiadores em oferecer respostas políticas a reversão de tal cenário, os grupos conservadores souberam a aproveitar o momento político marcado por forte criminalização da política institucional e criar as condições necessárias para maior protagonismo político que se iniciara nas mobilizações de apoio ao impeachment de Dilma Rousseff e culmina na vitória eleitoral de 2018 do atual Presidente Jair Bolsonaro, de extrema-direita e filiado ao Partido Social Liberal (PSL) [209], cuja plataforma de Governo orienta-se por ações neoliberais no plano econômico e conservadora no plano de costumes.[210]. Nos últimos anos, mundialmente, vale lembrar, o avanço da extrema-direita, em alguns países, foi uma resposta de boa parte do eleitorado ao não cumprimento das promessas realizadas pelo neoliberalismo.

Em matéria educacional, que nos importa no momento, o atual Governo federal, pautado pela agenda conservadora, apoia pautas como o projeto "Escola Sem Partido" justificado pelos seus defensores como medida para i-) coibir a "doutrina comunista" que existiria nas escolas públicas do país; ii-) impedir o docente de externalizar posicionamentos e fatos políticos que possam influenciar os educandos a seguirem determinadas forças políticas (na verdade, o receio dos defensores do "Escola Sem Partido" é de que jovens se tornem de esquerda, sendo que tal constatação pode ser feita, já que, em momento algum das discussões sobre ESP, seus adeptos tratam do impedimento de tratar de autores e acontecimentos caros à direita); iii-) evitar que docentes venham a expor questões que venham a ferir a "concepção religiosa" das famílias dos educandos. Na verdade, o ESP (apresentado na forma de Projetos de Lei em tramitação no Congresso Nacional e em Casas Legislativas país afora) fere princípios constitucionais como o da liberdade de ensinar e aprender e a pluralidade pedagógica. [211]. Na prática, o ESP praticamente impede temas de serem discutidos em algumas disciplinas, como em História e Sociologia. Por exemplo, não haveria como o docente de História tratar dos ideais políticos-ideológicos dos grupos em confronto na Revolução Francesa, sem ser chamado de "doutrinador" pelos partidários

[209] No Brasil, em outubro de 2018, o ex-Deputado federal e ex-Capitão do Exército Brasileiro, Jair Bolsonaro, do Partido Social Liberal (PSL), de extrema-direita, venceu as eleições para o principal cargo político do país. Em outubro, o ex-Deputado venceu a disputa, no 2º turno, o candidato da centro-esquerda o ex-Ministro da Educação dos Governos Lula e Dilma, Fernando Haddad, para Presidente da República para o mandato de 2019 a 2023, a despeito da forte mobilização social favorável à candidatura de Haddad no trabalho de tentar convencimento o eleitorado indeciso, bem como a despeito do apoio ao candidato na maioria dos Estados da região Nordeste. Ao longo da trajetória política de 28 anos como Deputado federal e na campanha eleitoral, o atual Presidente, manifestou apoio a ditadura civil-militar; de ser favorável à tortura; realizou discursos estimulando o ódio político contra a esquerda em geral e contra grupos já estigmatizados socialmente (como indígenas, negros, mulheres, homossexuais, etc.) entre outros absurdos que estão em desacordo com os direitos humanos. A extrema-direita representada pelo PSL e representantes do Movimento Brasil Livre (MBL) tiveram expressiva votação e conseguiu eleger candidatos para outros importantes postos dos Legislativos e do Executivos. Entre outros pontos, souberam aproveitar e explorar o medo em várias dimensões (como da falta de segurança pública), do sentimento de alta rejeição da política institucional (ocasionada, em parte, devido aos diversos casos de desvio de recursos públicos em benefício de empresas privadas - grandes financiadoras de campanhas políticas – que também beneficiaram agentes públicos que recebiam propinas pelas facilidades criadas a tais empresas), pela disseminação de mentiras nas redes sociais, etc. junto a grandes parcelas do eleitorado.

[210] Em algum sentido, o atual Governo dará continuidade às iniciativas de Michel Temer, no que se refere à adoção de uma agenda liberal na econômica; de flexibilização aos direitos sociais e ambientais; subserviência aos interesses dos países centrais do capitalismo e de agentes sociais dominantes no campo econômico de origem estrangeira e nacional, com o apoio de setores conservadores.

[211] A agenda para a educação, do atual governo, não se limita a defesa do ESP. Outras iniciativas que podem promover retrocessos educacionais e que contam com o apoio da atual gestão e de seus defensores são projetos que tentam extirpar Paulo Freire, "Patrono Educação" brasileira, um dos nossos maiores pedagogos possuidor de uma obra admirada e lembrada em diversas Faculdades e Universidades do Brasil e em outros países devido à metodologia e pensamento pioneiros, qualidades que contribuíram (e que contribuem), sobremaneira para a alfabetização e para aquisição de uma formação crítica entre os educandos. O Governo, no âmbito de defesa de medidas promotoras do retrocesso educacional, já se manifestou que dará vetos às disciplinas sobre sexualidade e gênero, já que, tais disciplinas segundo os atuais conservadores, estariam incentivando nossos jovens a definir que gênero a seguir. Os conservadores justificam que questões sobre "sexo" e "gênero" devem ser tratadas no seio familiar e não em ambientes escolares.

do ESP. Este é apenas um exemplo específico de uma disciplina.[212] . Feitas as considerações em referência, passemos retomemos a discussão sobre as entrevistas. Pedimos para que os entrevistados relatassem se já tinham tido alguma experiência de desrespeito à sua autonomia pedagógica.

i-) Tivemos apenas, entre os entrevistados, um caso narrado que foi uma tentativa de violação à autonomia docente que foi o caso do Professor 7, que mencionamos acima, acerca do que questionamento que sofreu do pai de um aluno ao pedir ao grupo em que este educando estava para que fizessem um trabalho sobre os preconceitos perpetrados contra os homossexuais;

ii-) O Professor 4 confidenciou que, desde que os partidários do ESP passaram a ter mais força, estava tomando muito cuidado nas suas exposições em sala de aula com vistas a evitar denúncias;

iii-) Entre os entrevistados, apenas 02 deles foram mais enfáticos na defesa da autonomia pedagógica: o Professor 1 e a Professora 8, indicando a necessidade, junto aos demais colegas, de que seja feito um trabalho formativo para tornar mais sólida e clara a compreensão da importância da autonomia pedagógica. Para a Professora 8, por exemplo, "*o professor precisa mostrar a sua autoridade, prevista em lei, para qualquer um que o questionar"*. O Professor 1 defende a mesma linha, sendo, mais específico e direto, ao reforçar o argumento citando o texto legal:

> Não, eu nunca tive porque eu sempre tive autonomia. Eu só mudei e foi uma das coisas que eu gostei da docência é porque dentro da sala de aula a autonomia é minha, isso é falo com toda certeza, pode chamar o diretor, governador, pode chamar o presidente, dentro da sala de aula o responsável sou eu e a aula é minha. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)
> **Você conduz?**
> Eu conduzo da maneira que eu acho, até porque isso eu estou calcado na Constituição, Artigo 206 de liberdade de cátedra. Você tem liberdade de metodologia, avaliação, isso daí é exclusividade do professor, então ninguém pode dar pitaco porque a lei garante para você, pelo menos por enquanto. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

O Professor 1 era também representante sindical, na escola da rede municipal na qual lecionava, pelo Sindicato dos Profissionais em Educação no Ensino Municipal de São Paulo (SINPEEM), durante a realização da entrevista. Assim, como nos casos do Professor 4 e da Professora 8, acreditamos que o Professor 1 tenha adquirindo um *habitus* militante afeito, pois, inerente à sua prática sindical. Não há Lei federal que tenha instituído o ESP, contudo, de qualquer forma, seus efeitos adversos já se fazem sentir em alguns estabelecimentos educacionais do país (públicos e privados), materializados nas punições (suspensões, advertências e demissões) de diversos professores sob a acusação de doutrinação. Por ocasião de resistências, expressas na parcerias de agentes sociais do campo educacional e do campo político, os problemas decorrentes do ESP ao professorado e ao processo de ensino-aprendizado estão contidos, já que o resultado desta aliança tem se caracterizado em a conquista de liminares judiciais que anulas os efeitos jurídicos de leis do ESP aprovadas em alguns Estados e Munícipios, na pressão junto aos

[212] A bem da verdade, a defesa de temáticas conservadoras não surgiu com este governo eleito em 2018: trata-se, na verdade, de continuidade de pautas que já eram requeridas trazidas nas manifestações de 2015 e 2016 feitas contra o Governo de Dilma Rousseff, atos formados basicamente por setores da classe média que só preocuparam com a corrupção pública quando se tratava de uma determinada força política. Além disso, as referidas pautas vêm orientado a atuação política dos movimentos sociais de direita daquela época até hoje. No campo educacional, um dos exemplos foi a mobilização que fizeram na aprovação dos Planos Estaduais e Municipais de Educação nas quais exigiram a retirada de qualquer menção às discussões de atividades educacionais que promovessem debates sobre igualdade de gênero no âmbito dos níveis e anos da Educação Básica. Em alguns casos conseguiram seu pleito; em outros casos, houve forte resistência dos movimentos progressistas, que conquistaram que a temática de igualdade de gênero fosse mantida em alguns Planos Estaduais e Municipais de Educação.

Parlamentos e obtendo o arquivamento ou suspensão de Projetos de Lei que querem instituir o ESP, criação de canais para que o professor censurado possa encaminhar denúncias[213], etc. Tais ações precisam continuar e serem potencializadas para encerrar qualquer ataque ao trabalho do docente.

Como é possível notar, estamos advogando, em diversos momentos desta pesquisa, que o Estado tem uma enorme responsabilidade para que o país tenha uma educação pública de qualidade. Basicamente, tendo como referência a implementação do atual PNE (2014-2024). Mesmo considerando este aspecto, podemos lembrar que a LDB possui alguns dispositivos que permitem um certo grau de autonomia às unidades escolares para que elas e os demais agentes sociais da comunidade escolar formatem e desenvolvam arranjos organizativos que podem contribuir para um trabalho pedagógico mais integrado e satisfatório, favorecendo o trabalho docente e melhorando os aprendizados dos educandos. Fundamentalmente, estamos nos referindo à gestão escolar baseada no artigo 14 da LDB que preconiza a gestão democrática dos estabelecimentos do ensino[214] garantindo a participação de alunos, pais e docentes em Conselhos Escolares ou espaços equivalentes e na participação dos docentes elaboração do planejamento do currículo e pedagógico materializado no Projeto Político Pedagógico (PPP). [215]

Lucita Briza (2005), em reportagem para a revista Nova Escola, apresenta os bons resultados de 2 escolas de diferentes locais (uma de Santa Catarina pertencente à rede púbica estadual e a outra de São Paulo pertencente à rede privada) que formulavam e faziam o acompanhamento periódico do PPP de forma coletiva. Na reportagem, a autora revela, ainda, que além do PPP traçar os objetivos e metas curriculares e pedagógicas por meio do planejamento e monitoramento coletivo, ele pode contribuir para criar a *"identidade da escola"* e que partir dele pode ser desenvolvido um *"plano de ação"* para docentes realizarem a contento seu trabalho. Ou seja, pode ofertar condições para o exercício e condicionar o *habitus* docente[216].

Já salientamos, aqui na pesquisa, de alguns projetos desenvolvidos nas chamadas "escolas inovadoras" e em propostas que podem fazer um enfrentamento às diversas formas de violência no espaço escolar. Em resumo, tais projetos e propostas são construídas a partir do enunciado no artigo 14 da LDB. Para que tenham êxito é necessário a observância de alguns pontos que estão integrados, como entre outros: i-) um envolvimento de toda a comunidade escolar; ii-) da incorporação das especificidades locais; iii-) que os interesses diversos possam ser ressaltados e incluídos no planejamento; iv-) que ocorra de fato a democratização de algumas decisões da

[213] Um exemplo de medida para combater o ESP pode ser visto aqui: https://www.cartacapital.com.br/educacaoreportagens/manual-orienta-professores-e-escolas-a-como-se-defenderem-de-atos-de-censura

[214] Demanda incorporada no texto legal por pressão de grupos como FNDEP visando a democratização das escolas em consonância com agentes sociais de esquerda que queriam uma maior democratização do Estado na esteira do processo constituinte.

[215] Além do artigo 14 da LDB, o TCU (2014:14) nos cientifica que a Resolução nº 02/2012 do CNE (que define as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio) estabelece, em seu artigo 4º, que as escolas que possuem esta etapa educacional precisam desenvolver seu PPP com as finalidades previstas da LDB, bem como que o parágrafo 3º do artigo 15 da referida Resolução determina que as unidades educacionais são obrigadas a atualizar periodicamente o PPP e dar transparência do seu conteúdo para toda comunidade escolar.

[216] A matéria de Lucita Briza pode ser lida aqui: https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar

escola no âmbito do Conselho; v-) que todos assumam e cumpram responsabilidade nos deveres e tarefas planejados; vi-) que o PPP seja sistematicamente monitorado, atualizado e revisado quando for necessário para atender os interesses pedagógicos; vii-) que as propostas e intervenções pedagógicas levem em conta as especificidades dos educandos (origem social, diferente socialização, etc.); viii-) que os objetivos e metas pedagógicas possam ser flexíveis, não tendo uma rigidez que possa inviabilizar o desenvolvimento de atividades, etc.. Como destacamos acima, um dos propósitos das Diretrizes Curriculares (sejam nacionais, estaduais ou municipais), é oferecer insumos para a elaboração dos PPP das unidades de ensino.

Ao questionarmos os entrevistados para saber se eles conheciam PPP, bem como para verificar se o documento era uma referência na organização curricular e pedagógica nas escolas onde lecionavam, pudemos constatar que:

i-) As professoras dos primeiros anos do Ensino Fundamental (Professoras 5, 6 e 9) e a Professora 10 avaliaram que o PPP desenvolvia uma função importante no processo de ensino-aprendizagem em suas escolas, ao oferecer os professores um roteiro planejado para o preparo de aulas, por identificar as dificuldades de aprendizagem dos alunos, ao propor soluções pedagógicas, envolver metas, mobilizar os professores para sua construção e revisão na ATPC, etc. Contudo, a Professora 10 ressalvou que muitas das ações do PPP da sua escola não eram colocadas em práticas, devido aos problemas do cotidiano (como indisciplina dos alunos, caso citado por ela)[217]. O relato, adiante, feito pela Professora 9 exemplifica a postura deste grupo em torno do PPP.

> **Sobre o projeto político pedagógico da escola, você conhece?**
> Conheço. (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista)
> **O que você acha?**
> Eu acho que ele é adequado, ele está adequado a nossa realidade; escola de fund 1, todo ano a gente sempre discute se precisa ter uma mudança ou não. (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista)
> **Ele é aplicado?**
> É, é aplicado. (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista)

ii-) Os demais entrevistados (a maioria) realizaram diversas queixas e vários questionamentos ao PPP. Os professores informaram que as suas escolas tinham o documento, outrossim, o PPP, segundo alguns relatos esclareceram que ele "*era burocrático"; "só servia para ser apresentado ao supervisor de ensino"; "ele era antigo, da década de 1990"*. Para ilustrar, vale mencionar o depoimento da Professora 8 que reflete a posição deste segundo bloco.

> **E sobre o projeto político pedagógico das suas escolas, você conhece eles?**
> Um eu conheço mais que o outro, e não funciona (PROFESSORA 8
> **Por que?**
> É muito papel, tá no papel, no papel é lindo, tem que tá. Mas na prática não acontece

Uma das fontes mobilizadas para esta pesquisa corresponde a um trabalho empreendido por 29 Tribunais de Contas por meio "auditorias coordenadas" em 580 escolas do país do Ensino Médio do país, pesquisa que tratamos acima. Um dos aspectos verificados pelas auditorias foi em relação à gestão escolar, que tratou neste ponto sobre o PPP das escolas. As inspeções dos Tribunais, em resumo, constataram algumas deficiências em relação aos PPP das escolas investigadas, de maneira que tal verificação está em sintonia com os depoimentos da maioria dos

[217] A Professora 5 fez alguns esclarecimentos sobre o PPP: ele tem validade de 4 anos; para entrar em vigor ele precisa estar formalizado junto à Diretoria de Ensino, responsável administrativa por escolas de dada região.

professores entrevistados. Entre outros resultados, o TCU (2014:14) relata que as investigações dos Tribunais de Contas verificaram que 89,3% das escolas Ensino Médio tinham seu PPP devidamente "formalizado", apenas 14,3% das escolas não tinham "deficiência na elaboração, revisão ou implementação do PPP" e apenas 7,1% tinham não tinham "deficiência no monitoramento e avaliação do PPP".

Entre as causas apontadas, de acordo com o TCU (2014-14), para os problemas nos PPP foram: -i) informações incompletas acerca dos objetivos, metas e responsáveis; ii-) o baixo envolvimento da comunidade escolar na elaboração e acompanhamento da proposta pedagógica dos estabelecimentos pesquisados. Talvez a reversão deste cenário, que atinge diversas unidades de ensino do país, possa acontecer quando tivermos: i-) proveito da qualidade educacional e melhor aprendizado dos educandos, ii-) na melhora da formação continuada dos profissionais envolvidos na gestão escolar, bem como no iii-) no aumento do número de profissionais; iv-) no melhor aparelhamento das escolas para atender suas diferentes necessidades de ensino; v-) nos chamamentos regulares de pais, professores e alunos, por parte das direções escolares, para que participem de reuniões a fim demonstrar a importância do seu maior engajamento na definição e elaboração da política pedagógica e curricular das unidades escolares, etc.

Como enfatizamos, a gestão democrática da unidade escolar inclui a construção e monitoramento de atividades curriculares e pedagógicas, como, igualmente, contempla o funcionamento de espaços deliberativos no interior da escola, como os Conselhos Escolares (CE), Associação de Pais e Mestres (APM) e Grêmios Estudantis. Estes espaços deliberativos têm potencial para desenvolver uma nova relação entre o Estado e a sociedade civil local transformando-a numa relação mais democrática, bem como transformar a cultura política dos cidadãos que formam a comunidade escolar, contribuindo para torná-los mais participativos em termos políticos. A gestão democrática proporciona, também, que a comunidade escolar (professores, alunos, pais de alunos, funcionários administrativos da escola, diretores etc.) possam incidir nas questões pedagógicas, financeiras, administrativas, de eventos, entre outros assuntos atinentes ao espaço escolar de modo deliberativo e consultivo.

Indagamos os professores entrevistados acerca das informações que possuíam sobre os Conselhos Escolares das escolas em que lecionavam. Em contato com as respostas, constatamos que:

i-) Entre os 10 entrevistados, 05 eram conselheiros durante a entrevista: o Professor 1, o Professor 4, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 8. Três já tinham sido conselheiros: a Professora 2, o Professor 7 e a Professora 10. Isto é, de algum modo, pode-se a fazer a leitura de que quase todos os professores entrevistados tinham alguma experiência como conselheiros escolares e conhecia o funcionamento do CE.

Possivelmente, a participação do Professor 1, do Professor 4 e da Professora 8 tenha vinculação com sua trajetória de militância política. O Professor 4 ilustra, na fala abaixo, esta possibilidade:

> Eu faço parte do conselho de escola, sempre fiz, desde que eu comecei, sempre fiz parte do conselho (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

É bom lembrar que, além do artigo 14 da LDB, a existência da gestão democrática está prevista na meta 19 e suas estratégias do atual PNE (2014-2024). Em resumo, a meta 19 estabeleceu o prazo de 02 anos para que fosse efetivada a gestão democrática nas escolas públicas do país, considerando critérios de mérito, desempenho e consulta à comunidade escolar. Para tanto, as estratégias previstas na meta 19 preconiza várias atividades, como, por exemplo, o repasse de verbas da União para apoiar as escolas e a criação de programas de formação para capacitar os conselheiros. Levantamento do Anuário Brasileiro da Educação Básica de 2019 revela que, em 2017, apenas 7,8% das escolas públicas não tinham Conselhos Escolares, sendo que 61,8% dos CE contavam com a participação de todos os agentes sociais da comunidade escolar, já no restante a representação era menor, principalmente pela falta de representantes dos educandos (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2019:114).

ii-) Ocorreram algumas queixas por parte de alguns entrevistados, como no relato do Professor 3 de que a diretora da sua escola não respeitava as decisões do colegiado, algo que gerava reclamações por parte dos demais conselheiros e como no relato da Professora 8 de que, entre outras discordâncias, as reuniões do Conselho no qual participava não aconteciam e que, mesmo assim, a direção pedia para que os conselheiros assinassem as atas de reuniões. Vejamos o que disse a Professora 8:

> **E o conselho escolar, das escolas, você conhece?**
> Eu faço parte. Só existe quando é pra tirar um aluno e seja necessário tirar. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Só pra isso?**
> Pra outras coisas, por exemplo, não existe nem a reunião, passa-se a ata muitas vezes, e eu me recuso a assinar, eu fico lendo lá o que eu tenho pra assinar. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

iii-) Alguns relatos revelaram que haviam poucos professores interessados em participar dos Conselhos Escolares, pois a maior parte do professorado não tinha incentivo em participar, situação diferente do que acontecia na rede pública municipal de São Paulo em que os docentes acumulavam pontos para obter evolução funcional, como esclarecido pelo Professor 1:

> Está colaborando com a escola e é isso aí. Na Prefeitura você ganha meio ponto para a evolução…(PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)
> **Na Prefeitura você ganha incentivo.**
> A diferença da Prefeitura e do Estado, no Estado você participa do conselho e acabou. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)
> **Ele não te contempla o Estado?**
> Na Prefeitura você participou ganha meio ponto que depois vai somar com os outros pontos. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)
> **E chegou na hora de aposentar…**
> Isso, com certeza esse meio ponto faz diferença lá na frente. Na Prefeitura é uma briga para participar do conselho. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

iv-) Os Professores eram eleitos para mandatos de 1 ano nos Conselhos Escolares da rede pública de educação do Estado, como relatou o Professor 4 e a Professora 6;

> **Quando tempo é o mandato do conselheiro?**
> Um ano, todo ano, do conselho de escola é um ano, cada vez tem uma gestão anual
> (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

Vale recordar que é de competência dos sistemas educacionais a regulamentação específica de como funcionarão os Conselhos Escolares, estabelecendo os critérios de representação, tempo de mandato, assuntos a serem discutidos, entre outros pontos. No Estado de São Paulo, o Estatuto do Magistério (lembrando que se trata da Lei Complementar nº 444, de 27

de dezembro de 1985) trata das condições de funcionamento do CE na rede pública de educação do Estado em seu artigo 95. Além de mandato de 1 ano, o mencionado artigo dispõe, entre outros pontos, que o Conselho Escolar, é eleito anualmente no primeiro mês do ano letivo, é presidido pelo Diretor da Escolar e precisa ser composto, por mínimo, de 20 e no máximo de 40 representantes. Preconiza, ainda, que a representação dar-se-á por 40% de professores, 5% de especialistas, 5% por funcionários da escola, 25% por pais de alunos e 25% por alunos; a eleição ocorre por escolha dos pares de cada representação; entre as suas atribuições, destaca-se: a-) a criação de diretrizes e metas da escola; b-) a construção do calendário escolar; c-) a definição de propostas para solucionar questões administrativas e pedagógicas; d-) a definição de como devem ser utilizados os recursos da escola; e-) a instituição de penalidades de alunos, funcionários e servidores da escolar; entre outras.

v-) Houve alguns depoimentos que indicam momentos nos quais diretores manejavam para controlar o Conselho não permitindo ou não tornando pública a eleição para que os pais participassem do processo eleitoral. Alguns diretores convidavam os trabalhadores das unidades de ensino que tinham filhos matriculados nas escolas para representar os demais pais de alunos. Percebemos esta questão nos depoimentos do Professor 4 e da Professora 10:

> **Mas todos os atores sociais têm representante, os alunos têm representante, os pais tem?**
> Tem, mas tem as manobras de diretor, tô de olho nesse porque como o conselho vai ser, agora não sei como é que formou mas você pega um pai de aluno, você pega um inspetor de aluno, que tem o filho na escola, que é o pai de aluno. Aí você pega a secretária da escola que tem o filho também e vira outro pai de aluno. Faz essas jogadas, aí a vice-diretora entra como professora, aí os coordenadores entram como professores, aí quando você vai ver tá todo mundo já na mão do diretor. No conselho recente conseguiu tirar um pouco isso, mas ele não tá muito atuante não. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

vi-) Para alguns professores (como nos relatos do Professor 1, da Professora 5 e da Professora 10), havia pouco envolvimento dos pais e dos alunos no que diz respeito à participação nos Conselhos. Um dos motivos apontados, como a percepção do Professor 1, era de que não havia incentivo para que os pais participassem. O Professor 1 disse, ainda, que:

> No Estado não, é mais burocrático mesmo. Os pais, a diretora chama e metade não vai, como não tem incentivo nenhum então para quê eu vou fazer? Se for no horário de aula eu estou lá de manhã, agora se for quatro horas da tarde eu vou sair daqui e vou lá em São Mateus, vou gastar gasolina, vou gastar … Por isso que esvazia. (PROFESSOR 1, 2018: Entrevista)

vii-) Diversos professores opinaram que o Conselho, enquanto espaço de deliberação coletiva, era essencial para democratizar os diversos assuntos da escola, como apontam os relatos dos entrevistados com mandatos em Conselhos no momento das entrevistas e entre aqueles que tinham sido conselheiros. Por exemplo, a Professora 10 fez questão de mencionar que, em função da atuação Conselho, foi possível articular e destituir a então Diretora da unidade escolar em que ela lecionava, devido ao seu desinteresse e descaso para com questões da escola. Destacamos o que relatou a Professora 2 acerca de diversos assuntos tratados nos Conselhos Escolares:

> **Mas em que termos que são trabalhados nele?**
> Tudo, desde pintar a escola, arrumar o vidro da janela, de comprar televisão ou o prédio vai ser cedido por uma comunidade no final de semana para fazer uma festinha. Falam mais disso, de reformas, de reposição, precisa trocar uma caixa, levantar um muro, precisa cobrir a quadra.… Aluno soltou bomba e tem que ser expulso na reunião do conselho. No último que eu participei falaram sobre a parte elétrica, a diretora ficou o tempo todo falando sobre o orçamento, apresenta os valores. (PROFESSORA 2, 2018: Entrevista)

Cremos que algumas das propostas que citamos acima para tentar promover maior atenção ao PPP podem ser mobilizadas para tentar atrair a atenção dos educandos, pais e

professores. Em relação aos educandos, a direção escolar deve permitir que eles se organizem, com a liberdade e oferecendo as possibilidades necessárias para que possam constituir Grêmios[218] e chapas para participarem dos Conselhos, de maneira a irem conhecendo como fazer articulações políticas e criando as condições para poderem representar os interesses dos alunos. No caso dos docentes, talvez uma das maneiras de fomentar e aumentar o interesse na maior participação em Conselhos, seja através de incentivos como faz a rede pública municipal da cidade, com ganhos de pontos para permitir a progressão na carreira, bem como possibilitando com que o professor tenha uma melhor remuneração e fique apenas uma unidade escolar, não precisando lecionar em mais de uma unidade escolar, muitas vezes em redes distintas, para aumentar a remuneração.

5.3 Acompanhamento de políticas públicas

Ao iniciar este último bloco, referente à investigação das entrevistas e concluindo o "objetivo complementar", é preciso recordar que, aqui, também utilizaremos o conceito de *habitus* para analisar se os professores procuraram acompanhar as políticas públicas para educação e outras que afetam sua carreira. Ou seja, como e de que maneira se situam em matérias que afetam a sua vida profissional e da coletividade docente em geral numa perspectiva que dialoga com questões de cidadania. Acerca da indagação se conheciam as legislações, programas e planos do campo educacional do brasileiro, podemos identificar que:

i-) Os entrevistados declararam conhecer alguns marcos legais. As mais citadas foram: a Constituição Federal, a LDB e o ECA. Citemos, por exemplo, o relato da Professora 6:

> Acompanho. Tem a LDB, tem o ECA, tem a Constituição, e tem os planos da rede estadual. Então, a gente tem que acompanhar sim, tem que estar sempre por dentro de algumas coisas. (PROFESSOR 6, 2018: Entrevista)

ii-) Três entrevistados fizeram uma ressalva de que o maior domínio que tiveram em relação à LDB ocorreu quando estudaram para os concursos públicos que prestaram. Os entrevistados que fizeram tais relatos foram: a Professora 2, o Professor 3 e o Professor 7. Vejamos o depoimento do Professor 7: *"Para dizer a verdade eu me aprofundei na LDB para fazer o concurso, então a LDB e o ECA". (PROFESSOR 7, 2018: Entrevista)*

iii-) Ocorreram algumas reclamações em razão de alguns dispositivos previstos em leis não serem integralmente materializados em ações efetivas no cotidiano ou que estavam em descordo com o dia-a-dia dos docentes. As reclamações aconteceram por parte da Professora 2, do Professor 3, da Professora 8, da Professora 9 e da Professora 10. Sintetizamos este item com a fala da Professora 9:

---

[218] Houve um apontamento interessante sobre a participação política dos alunos feito pela Professora 8 quando houve a ocupação dos estudantes secundaristas contra a reorganização escolar que estava sendo promovida, em 2015, de forma autoritária pelo Governo estadual.

Ah o Aracy foi ocupado?

Foi, na época da reforma do ensino médio, eles ocuparam a escola, então o grêmio lá foi participativo, eles tem um cuidado com a escola, diferenciado. É muito maluca aquela escola. A noite é mais pesado, mas de manhã, mas sabe quando você vai trabalhar e a aula flui, os projetos fluem, eu falei, eu comentei com a coordenadora "nossa, aqui as coisas meio que fluem", ela falou "é, eles tão te adorando, eles vieram perguntar pra mim porque você não dava aula pra eles antes". Eles falaram "porque vocês não pegaram ela antes?" "gente, mas não é assim, imagina que ela escolheu aqui, a gente podia ter dado azar também". Porque a escola é, os alunos são conscientes ali. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

> A legislação é muito fora da nossa realidade né, tudo é muito bonito no papel, tudo é muito lindo no papel, mas vai lá, sai da faculdade, sai da legislação e vai dar aula. Então tem muita coisa que é surreal mesmo, tem coisas que sim, tem embasamento e que você acaba utilizando no seu dia a dia, uma coisa ou outra, mas no geral assim tem coisas que são muito... (PROFESSORA 9, 2018: Entrevista)

iv-) A respeito de planos educacionais, o Professor 4 mencionou que iniciou o acompanhamento das discussões do Plano Estadual de Educação de São Paulo[219], contudo, alegou que não conseguiu dar continuidade a esta tarefa. O Professor 7 revelou que acompanhou a "Reforma do Ensino Médio". Em termos de legislação, o Professor 4 citou, por exemplo, a importância de se conhecer o Estatuto do Magistério e Estatuto do Servidor Público do Estado de São Paulo. Alguns (como o Professor 1, o Professor 4, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 10) lembraram que existem legislações municipais na área educacionais, mas não citaram alguma específica. Vejamos o depoimento do Professor 4 a respeito da importância de que o professorado tenha ciência do Estatuto do Servidor:

> Legislação? Eu acho que é bom ter estatuto do magistério né, e o estatuto do funcionalismo, acho que esses dois juntos nos salvam né, porque se fosse sem essa regulamentação do dia a dia do funcionalismo público e da carreira do professor ía ser muito difícil. Tem que fazer alteração, mas ninguém tem coragem de fazer, mas precisa fazer algumas alterações, adaptações em leis que são de 1945 né (PROFESSOR 4, Entrevista: 2018)

v-) O Professor 1, a Professora 2, o Professor 3, o Professor 4, a Professora 5 e o Professor 7 disseram que seus colegas docentes conhecem pouco questões relacionadas às legislações e programas educacionais. A Professora 4 e o Professor 7 afirmaram que, em caso de dúvidas, eles e os colegas docentes recorrem ao sindicato para se orientarem a respeito das legislações que precisarem. Esta circunstância revela a importância de se aproximar da entidade sindical dado o seu papel de defesa e de apoio aos docentes.

Cremos, em muitos casos, a impossibilidade de acompanhar outras legislações, programa e planos educacionais ocorre: i-) pela precariedade do trabalho docente, expressa em longas jornadas de trabalho em mais de uma escola; ii-) tempo excessivo gasto para o preparo de aula e correção de trabalhos; entre outros pontos. Algo oportunamente lembrado pela Professora 2:

> Não tem tempo, trabalha em duas, três escolas. Aqueles que são sindicalizados tudo bem, mas a maioria… A maioria do professor dá a aula dele e ele está de olho no dia do pagamento dele. No outro mês ele vai dá a aula dele e quer o pagamento dele. Ele não está preocupado com a qualidade, em criar estratégia, formação, não está preocupado com a sociedade, ele é um trabalhador, vai lá e passou a aula e acabou (...) (PROFESSORA 2, 2018: Entrevista)

A melhora das condições laborais dos professores da educação pública é um fator essencial para que eles possam ter melhores oportunidades de conhecer outros aspectos marcos legais do campo da educação. Por ora, o que se nota é que os professores possuem ciência e mobilizam dispositivos legais que são centrais para seu *habitus* docente, de maneira que eles possam seguir as regras essenciais no campo educacional, em consonância com a atitude de qualquer agente social que atua em dado campo social que incorpora e reproduz, muitas vezes inconscientemente, as regras específicas daquele campo (no caso do professorado brasileiro é necessário o domínio básico da LDB essencialmente) que, como vimos, é um espaço com regras e histórias próprias, além de ter agentes sociais em posições hierarquicamente distintas. Talvez

[219] O Plano Estadual de Educação de São Paulo foi instituído pela Lei Estadual nº 16.279, de 08 julho de 2016, sancionada pelo então Governador Geraldo Alckmin.

uma saída para que os professores acompanhem outras legislações é a entidade sindical promover cursos de formação pela Internet e abordar, por exemplo, o andamento de algumas leis e demais marcos normativos importantes (Decretos, Portarias etc.), Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 PNE (2014-2024), em seus veículos informativos que fazem o diálogo com o professorado, de sorte que uma boa parte categoria possa em incorporar em seu *habitus* outros programas e outras legislações.

No que diz respeito à pergunta sobre se os entrevistados tinham conhecimento das políticas de emprego e trabalho para os docentes, verificamos que:

i-) Quatro entrevistados, em seus depoimentos, disseram ter ouvido ou ter ciência de alguns pontos do Estatuto de Magistério. Foram o Professor 1, o Professor 3, o Professor 4 e a Professora 6 que informaram que conheciam o Estatuto do Magistério. Contudo, a Professora 6 alertou que estava em estágio probatório e que tinha a necessidade de aprofundar no conteúdo do Estatuto do Magistério;

O Professor 4 disse também que os seus colegas conheciam pouco o Estatuto do Magistério, bem como que eles conheciam a Bonificação por Resultados, tal era o interesse que procuravam se preparar para obtenção de bons resultados. O Professor 6 comentou, ainda, que o Governador retirasse a bonificação teria problemas "muito grandes". A percepção do Professor 4 permite-nos avaliar que há uma parte do professorado paulista que, de fato, aderiu aos objetivos da bonificação por resultados, avaliando tal política de forma positiva;

ii-) A Professora 5 narrou que a SEE realizava "cursos de extensão" em convênio com a Universidade de São Paulo (USP). Só que havia muita demanda e poucas vagas. A referida docente disse que sempre acompanhava esta parceria entre as entidades e que, na época da entrevista, havia ficado na "lista de espera" de um dos cursos.

iii-) A Professora 8 revelou que conhecia o Plano de Carreira dos docentes, porém fez algumas críticas em relação aos cortes realizados pela SEE que descontinuou algumas políticas de trabalho do magistério.

> Então, houve o plano de carreira, que é esse negócio que eu falei pra você da prova de mérito, tinha a questão do mestrado que ele já cortou, a bolsa mestrado. Eu poderia trabalhar em um cargo e pegar só, estar estudando e receber, que já me ajudaria. Não posso mais (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

Assim como a Professora 8, a Professora 10 disse que conhecia o Plano de Carreira dos docentes, porém o avaliou como *"medíocre"*. Para finalizar este bloco, indagamos os entrevistados para sabermos se tinham participado da prova do Programa de Valorização por Mérito (Prova-Mérito). Percebemos que:

i-) Entre os 10 entrevistados, o Professor 1 e a Professora 10 tinham realizado a Prova-Mérito. Ambos foram bem na avaliação, atingindo a nota exigida pelo Governo estadual, no mandato de José Serra, e obtiveram uma progressividade na carreira e um aumento de 25% no salário-base. Consideraram o aumento muito bom. A Professora 10 relatou que, além de atingir a nota exigida, o docente precisa satisfazer alguns critérios, como a assiduidade, para obter a progressividade.

ii-) Todos os entrevistados conheciam a Prova-Mérito e conheciam alguns aspectos acerca da sua funcionalidade. Ressaltaram que fazia alguns anos que ela não era aplicada pelo Governo estadual. Tanto a Professora 10 quanto o Professor 4 revelaram que, nas gestões seguintes do Governo de José Serra, ocorreu uma diminuição no percentual de aumento do salário-base: se no início, ao atingir a nota prevista pelo Governo estadual, havia uma incorporação de 25% ao salário-base do docente, o incremento diminuiu e passou ser de até 10%.

iii-) A Prova-Mérito recebeu avaliações positivas e negativas entre alguns entrevistados.

a-) Na primeira situação, basicamente, alguns professores consideraram a Prova-Mérito oportuna já que permite uma melhor condição na carreira em face do incremento salarial de maneira a contribuir com o orçamento doméstico àqueles professores que forem bem na prova. Outro argumento utilizado, na primeira situação, é que a Prova-Mérito auxiliaria no aumento de produtividade do docente e combateria o "corpo mole". Talvez a fala que melhor ilustra o apoio à Prova-Mérito tenha sido feita pela Professora 10, que foi aprovada na referida avaliação.

> Eu acho que é bacana porque evita que o professor falta, ou pegar licença, porque não é só ir bem na prova (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)
> **Porque tem alguns professores que são críticos em relação**
> O bom disso daí é o seguinte, eu entendi o Serra na época, ele queria que o professor parasse de faltar, levasse mais a sério, produzisse mais na sala de aula, porque ele era avaliado pela direção, eu acho que eu enquanto gestora eu também faria isso, porque eu vejo muito professor que só finge que dá aula. (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)
> **Tem muitos?**
> A maioria, então o fracasso escolar não é só dos alunos não, é culpa também de professor que só tá lá pra mamar. (PROFESSORA 10, 2018: Entrevista)

Nesta primeira situação, participaram o Professor 1, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 10. É preciso destacar que Professora 6 fez uma importante ressalva: para ela, apesar de avaliar como interessante o aumento no salário-base, a questão da melhoria salarial era algo que devia acontecer a todos os docentes da rede pública paulista e não apenas alguns que eram aprovados pela prova. Neste primeiro grupo, encontramos professores que agregaram à sua forma de compreensão determinados valores que estão em sintonia com a perspectiva da política educacional que entende que os docentes devem se premiados em função do seu esforço e desempenho, que, a rigor são políticas que, de certo modo, estimulam a competição no interior da carreira docente e enfraquecem a luta política e coletiva que pleiteia a criação da institucionalização de política salarial que beneficie o conjunto do professorado.

b-) Na segunda situação, tivemos entrevistados que teceram fortes críticas à Prova-Mérito, uma vez que tinham o entendimento de que ela era um instrumento que individualiza uma temática que é de interesse coletivo, posicionamento que remete à ressalva da Professora 6 (postura com a qual concordamos). Outra queixa, realizada pela Professora 8, é que a Prova-Mérito desprezava as diferentes realidades educacionais, como escolas mais estruturadas do que outras, alunos com melhores condições de vida material do que outros etc. privilegiando justamente aqueles professores que estavam escolas públicas em bairros com melhor cobertura de serviço público e infraestrutura urbana, os quais tinham como clientela alunos de famílias de classe média. A APEOESP, desde a sua implantação, foi contrária a Prova-Mérito. O Professor 4 nos elucidou melhor este ponto:

> Porque a gente entende que é uma meritocracia né, e você não dá a mesma chance pra todo mundo, porque o mérito, além da gente tem contra o mérito de você fazer provinha pra receber um reajuste salarial, a gente que tem que ter uma política salarial pra todos e todas independente de provinha, o mérito tem uma malandragem que quase ninguém sabe. O mérito não era todo mundo que ganhava, por exemplo, eu e você fazemos a prova, tinha faixa. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)
> (...)
> **Quantas faixas tem no plano de vocês?**
> Agora, eram 5, passaram pra 8, agora tá livre. Você vai, mas isso é a promoção não acadêmica, que é 5% a cada vez que você muda de faixa. Essa de mérito é fechada, tipo assim, 25% ou 12% acabou. Começou com 25%, depois passou pra 12, agora terminou com 10. Não tem mais né. (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)
> **Mas o que seria 10%?**
> 10% em cima do salário, incorporado no salário (PROFESSOR 4, 2018: Entrevista)

Com efeito, vale lembrar a percepção que teve a Professora 8 ao comentar que nem todos os docentes julgavam correta a premiação via mérito.

> A maioria não aceita (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)
> **Não?**
> Não aceita, a maioria não aceita, mas quem fez e recebeu de boa, mas a maioria não aceita. (PROFESSORA 8, 2018: Entrevista)

Neste segundo grupo, identificamos professores que internalizaram dispositivos que compreendem que instrumentos como a Prova-Mérito não contemplam e beneficiam o conjunto do professorado. São professores que, ao longo da sua trajetória de vida, desenvolveram *habitus* político-sindical e crítico à institucionalização de políticas neoliberais na educação e que entendem que há outras saídas para valorizar o docente, enquanto profissional da educação. Os entrevistados que não aderiram e criticaram a Prova-Mérito foram o Professor 4 e a Professora 8.

Considerações finais

Quanto ao "objetivo macro" analisamos as iniciativas dos Governos FHC e Lula, que exerceram por mais tempo (08 anos cada um) a posição de agentes sociais no campo educacional no país no âmbito da "Nova República".

Com perfil de centro-direita, os Governos FHC adotaram medidas para satisfazer os diversos pleitos dos agentes do mercado nacional e internacional. Tendo essas referências políticas, no campo educacional, os Governos FHC procuraram desenvolver e aplicar políticas educacionais em consonância com as recomendações de órgãos financeiros internacionais (como o FMI). Desta maneira, as políticas educacionais dos Governos FHC não conceberam a Educação Básica de forma integral e sistemática, a despeito de ter sido, ainda na sua primeira gestão, a iniciativa de ter sancionado a LDB, ainda em vigor no país. Tanto é verdade que, como destacamos, os Governos de FHC agiram de forma mais intensa no âmbito do Ensino Fundamental e em detrimento de poucas iniciativas para as outras etapas do nível Básico. A criação do FUNDEF, na segunda metade da década de 1990, foi o exemplo mais contundente do período FHC, ao dar centralidade ao Ensino Fundamental, em termos de iniciativa. O FUNDEF foi um instrumento essencial para o aumento de gastos do Poder Público para a manutenção e desenvolvimento da Ensino Fundamental, tendo como efeitos positivos, entre outros, o aumento salarial dos docentes públicos desta etapa da Educação Básica em diversas regiões do país, no maior acesso de crianças e jovens (quase que universalizado) no Ensino Fundamental, na construção e melhorias em estabelecimentos escolares, etc.

Com perfil de centro-esquerda e valendo-se do bom momento da economia em boa parte das suas gestões, os Governos Lula conceberam iniciativas tendo o Estado como indutor em determinadas atividades econômicas (especialmente em parte do segundo mandato para atenuar os efeitos da crise econômica mundial iniciada em 2008), na definição de diversas políticas sociais e de inclusão que foram fundamentais para a garantia de direitos para diversos segmentos sociais historicamente alijados das garantias fundamentais na nossa sociedade. No campo educacional, concebeu a Educação Básica de forma mais ampla do que os Governos FHC. Se, na década de 1990, os Governos FHC desenvolveram o FUNDEF e realizaram ações com mais foco para o Ensino Fundamental, os Governos Lula conceberam a Educação Básica na sua integralidade ao desenvolver o FUNDEB, o qual foi uma das principais iniciativas educacionais nas gestões petistas. Se o FUNDEF trouxe alguns avanços na promoção da Educação Básica, podemos considerar que o FUNDEB foi também um impulsionador de melhorias nas 03 etapas que compõem o nível básico.

Vale recordar que os Governos Lula deram continuidade a alguns programas e iniciativas que ganharam institucionalidade nos Governos FHC. Um dos exemplos foi o aperfeiçoamento do SAEB como ferramenta que tem por objetivo avaliar o aprendizado dos educandos na Educação Básica. Outra iniciativa que fora iniciada, nas gestões de FHC, na qual houve continuidade nos

Governos Lula foi a criação de Diretrizes Curriculares para as várias etapas da Educação, com o propósito de auxiliar a prática docente e a elaboração das políticas educacionais das escolas. Tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB, sobretudo este último, contribuíram para o aumento do financiamento público educacional e, em consequência, para a manutenção e desenvolvimento do ensino, como pudemos ver acima, na formulação e aplicação de diversas iniciativas. Em que pese importância dos dois Fundos, é essencial salientar, que não conseguimos atingir um padrão educacional de qualidade que propicie a equidade de oportunidades e benefícios condizentes para boa parte da nossa sociedade e melhorias mais contundentes para os profissionais da educação. Vivemos e temos ainda muitas agruras educacionais, entre os quais ainda o pleno século XXI, o analfabetismo.

Lembremos que os dois Governos priorizariam o pagamento da dívida pública, não desenvolveram um sistema tributário estruturalmente mais justo que pudesse alavancar o crescimento econômica de forma sustentável, condição que, a nosso ver, não propiciou aumento no financiamento público na educação, condição central para superar nossos problemas. Acerca do nosso financiamento educacional, um dos desafios é lutar para minimizar ou revogar sumariamente a EC 95 para que possamos cumprir o previsto no PNE, de maneira a alcançarmos 10% do PIB até 2024, além de aprovar um FUNDEB mais adequado. Aqueles entes federativos que tiverem condições, diante da permanência da EC 95, precisarão trabalhar de forma bem planejada para atender seus Planos de Educação (Nacional, Estadual e Municipal). Apesar da diminuição da incidência na DRU, ao final da segunda gestão de Lula e do maior aporte de recursos financeiros numa visão sistemática da educação da mencionada gestão, em relação ao financiamento educacional, os dois Governos federais estudados tiveram um ponto em comum numa medida que contribui para privilegiar os interesses privados em detrimento de uma concepção mais pública: não criaram nenhum mecanismo institucional, quando da criação dos fundos públicos, que impedisse o uso de para verbas públicas para privatizar atividades educativas, como, por exemplo, a gestão escolar por Organizações Sociais. Ademais, quanto mais universal a oferta e permanência dos jovens em estabelecimentos da educação infantil, fundamental e média, principalmente, em período integral, teremos, assim, mais condições de combater o trabalho infantil, que ainda persiste no país, por conta, em outros motivos, da implementação de políticas ortodoxas no campo econômico.

Em que pese a necessidade da execução de políticas públicas de educação, para universalizar e proporcionar a qualidade a certas etapas do nosso sistema educacional, é inegável que o país conseguiu, após e pela Carta de 1988 orientando e determinado ações, democratizar o acesso à população – especialmente os setores populares – às etapas da Educação Básica, notadamente o Ensino Fundamental nos últimos 30 anos. Tal constatação, vale enfatizar, não impede de problematizá-la e contextualizá-la, levando em conta a estrutura social capitalista, mesmo a nossa de caráter e historicamente dependente. Entre outras palavras, a maior democratização ao sistema educacional, no Brasil, não permitiu que ocorressem profunda

transformações e perspectivas de maiores vantagens às classes populares, entre os quais: i-) maior acesso aos espaços de consagração social;-ii-) aquisição mais aprofundada dos fundamentos básicos das Ciências e do rico patrimônio cultural construído pela humanidade em séculos de civilizações (fundamentos científicos e patrimônio cultural organizados e estruturados nas variadas disciplinas escolares que procuram transmitir aos educandos os saberes por técnicas e metodologias pedagógicas nos estabelecimentos escolares).

O primeiro item pode ser expressado e exemplificado no fato de os filhos de famílias de melhor renda ainda ocuparem, em maior número, o acesso ao Ensino Superior, possibilitando-lhes estar em espaços de maior prestígio e acesso a maiores rendimentos do que os filhos de famílias mais pobres (o levantamento que trouxemos trazido pelo TCU ao tratar do Ensino Médio não nos deixa mentir sobre este ponto); o segundo item pode ser verificado no melhor rendimento dos educandos filhos das famílias de classes médias (e suas escolas) nas provas do SAEB e no ENEM (especialmente no Ensino Médio) em comparação ao desempenho dos educandos filhos das famílias das classes populares.

De certo modo, o que aconteceu no Brasil nos últimos nos 30 anos em face da maior escolarização de camadas sociais até então excluídas da escola, aconteceu na França dos anos de 1950 como averiguado por Pierre Bourdieu e Patrick Champagne (1998). Em termos sintéticos, os autores argumentam que: i-) na década de 1950, o ingresso de grandes contingentes pobres às escolas secundárias, no contexto de início das políticas de bem-estar social, geraram novas formas de exclusão; ii-) Bourdieu e Champagne (1998) demonstram que o maior acesso dos mais pobres geraram mudanças no sistema de ensino francês, todavia, permaneceu, na sociedade capitalista francesa, uma estrutura social desigual para melhor aproveitamento dos proveitos escolares e de benefícios, ou seja, o aumento do acesso e a escolarização não permitiram acesso a determinadas posições de poder e não ocorreu maior democratização ao saber. Houve, segundo os autores franceses, uma escolaridade em si com finalidade nela mesmo. Ou seja, os autores cunharam um termo para a classificar o maior acesso dos mais pobres à escola secundária: foram chamados de "excluídos no interior", já que o acesso escolar em si não bastava para ter sucesso nele, incorporar maior conhecimento e para angariar sucesso devido à certificação escolar (como ter acesso a posições sociais de maior prestígio social).

A nosso juízo, superaremos a "condição de excluídos no interior" aproveitando os sucessos já obtidos, com a conjugação e sinergia de diversos fatores, entre os quais: i-) maiores investimentos públicos na educação; ii-) incorporação da educação num projeto de desenvolvimento econômico que produza crescimento econômico sustentável, avanço científico, melhore a arrecadação fiscal e distribua os dividendos econômicos de forma mais equânime entre as classes sociais; iii-) acompanhamento sistematizado da escolarização de forma a corrigir distorções a curto prazo na trajetória escolar e desempenho escolar dos educandos; iv-) instituição de políticas de equidade (como forma de combater as desigualdades raciais, de gênero e social); v-) valorização dos profissionais da educação, vi-) desenvolvimento de novas ações pedagógicas

para serem aplicadas no interior da escola que combatam à seletividade e exclusão; vii-) fortalecimento dos estabelecimentos públicos educacionais, com a manutenção da sua gratuidade, laicidade, criando condições para seu prestígio e qualidade socialmente atestada; viii-) universalização de todas as etapas da Educação Básica; etc. Nesta parte final da pesquisa, tentaremos demonstrar, muito em linhas gerais, como está o PNE (2014-2024) com relação a Educação Básica.

No dia 03 de junho do corrente ano, a BBC Brasil publicou uma matéria, na sua página da Internet, que apresenta um balanço do PNE (2014-2024). A matéria foi escrita pela jornalista Paula Adamo Idoeta. De acordo com os dados apontados pela jornalista, diversas metas do Plano, até aquele instante, não tinham sido cumpridas, decorridos 05 anos de vigência do PNE. Algumas tinham sido cumpridas parcialmente e poucas haviam sido cumpridas integralmente.

Entre as poucas metas cumpridas integralmente, a reportagem lembra da que trata dos 60 mil brasileiros que tinham obtido o mestrado. No que diz respeito à Educação Básica, a matéria informa que as metas previstas em relação às notas do IDEB para os alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e do Ensino Médio não tinham sido obtidas. É citado como exemplos o caso do Ensino Médio: a meta prevista no IDEB estabeleceu nota de 4,7, contudo, os alunos da última etapa da Educação Básica tinham obtido uma nota menor, mais precisamente, de 3,8. Uma meta atingida, segundo a matéria, foi a nota prevista para o IDEB para os anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano): o PNE prevê que os alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental deviam atingir até 2019 a nota média de 5,7, contudo, a citada nota havia sido superada já em 2017.

Com o auxílio do documento "Notas Estatísticas do Censo Escolar 2018", elaborado pelo INEP, avaliemos, de forma resumida, as algumas informações acerca da Educação Básica em 2018. Foram contabilizadas, no Brasil, 48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas que possuem a Educação Básica. Foram 1,3 milhão de matrículas a menos quando comparamos ao ano de 2014, ou dito de modo, 2,6% a menos de matrículas. A propósito da distribuição das matrículas, no país, verificamos que 88,7%¨delas ficaram concentradas em áreas urbanas. Nas áreas rurais, tiveram maior concentração de matrículas de escolas municipais com 19,5% e logo em seguida surgem as escolas estaduais com 5,2% das matrículas.

A respeito do Ensino Infantil, em 2018, foram contabilizadas 8,7 milhões de matrículas, em 2018, consoante dados do mesmo documento do Censo Escolar, um crescimento de 11,1% entre os anos de 2014 a 2018. A análise do INEP é de que esse aumento tenha ocorrido em função do crescimento das matrículas nas creches. Ao consultarmos o Observatório do PNE, verificamos que, do universo total de 8,7 milhões de matrículas, quase 5 milhões de crianças estavam na faixa de 04 e 05 anos. Como vimos, a meta do PNE (2014-2024) define que, até 2016, todas as crianças de 04 e 05 anos deveriam estar matriculadas na pré-escola. Contudo, em 2018, o país não havia atingido a meta prevista no PNE, apesar do crescimento verificado entre 2014 a 2018. Em termos relativos, em 2018, de acordo com dados Observatório do PNE, o Brasil alcançou 93,8% das

crianças entre 04 e 05 anos, todavia, 6,2% que faltavam pertenciam a famílias em situações de vulnerabilidade social, relata o Observatório. Sobre as crianças de 0 a 03 anos, vimos que o PNE (2014-2024) estabelece que, até o último ano de vigência do Plano, 50% das crianças na mencionada faixa etária devem ser matriculadas. Em 2018, informações do Observatório do PNE revelam que 35,6% das crianças de 0 a 03 estavam matriculadas.

Quanto ao Ensino Fundamental, o INEP registrou que, em 2018, esta etapa intermediária da Educação Básica teve 27,2 milhões de matrículas, uma redução de 4,9% quando comparamos com o total de matrículas de 2014. Sobre esta redução, o documento salienta que os anos finais teve maior diminuição de matrículas do que anos iniciais. A maioria das vagas foi nos anos ensinos iniciais do Fundamental com 67,8% das matrículas. Nos anos finais do Ensino Fundamental, em 2018, há uma pequena vantagem para as redes municipais e em relação às redes estaduais, já que as primeiras tiveram 42,8% das matrículas e as segundas 41,9%. Vale lembrar que a taxa distorção idade-série ainda se manteve no Ensino Fundamental: conforme o INEP revela, os anos iniciais teve taxa distorção idade-série de 11,2% e 24,7% nos anos finais. Acerca do Ensino Fundamental, a partir de análise do Observatório do PNE, nota-se que, em 2018, esta etapa intermediária da Educação Básica estava de fato praticamente universalizada, posto que 98% das crianças de 06 a 14 (algo equivalente a 24,8 milhões de alunos) estavam matriculadas em estabelecimentos de ensino no país, resultado que praticamente atende a meta do PNE quanto à obrigatoriedade de matrículas a todas as crianças e jovens de 06 a 14 anos. O Observatório do PNE alerta, porém, que 2% de crianças que ainda não estavam matriculadas pertenciam a *"famílias mais pobres, negras, indígenas e com deficiência",* o que sinaliza a necessidade de criação e implementação de políticas públicas para que o Brasil possa, efetivamente, universalizar o Ensino Fundamental para que todos os jovens de 06 a 14 anos que ainda se encontram fora da escola, possam ter acesso ao conhecimento e possibilidade de melhorar de vida. Outra meta do PNE, com referência ao Ensino Fundamental, corresponde ao objetivo de que, até o último de vigência do Plano, 95% dos jovens de até 16 anos tenham finalizado o Ensino Fundamental. Vale sublinhar, em consulta aos dados do Observatório do PNE, que no ano de 2018, 75,8% dos jovens de até 16 anos haviam concluído o Ensino Fundamental.

Em 2018, o Ensino Médio contabilizou 7,7 milhões de matrículas no Brasil. A publicação do INEP comenta que, nos últimos 5 anos, houve redução de 7,1% no total de matrículas. Esse movimento de queda de matrículas, no Ensino Médio, ocorreu, conforme o INEP por dois fatores: i-) Diminuição de matrículas referentes ao Ensino Fundamental. Entre 2014 a 2018, o 9º ano teve redução de 8,3%; ii-) Houve avanço no fluxo escolar do Ensino Médio, expresso no aumento na taxa de aprovação entre os anos de 2013 a 2017 (de 3 p.p.). Vale destacar que o Ensino Médio, em 2018, teve uma taxa distorção idade-série de 28,2%, maior do que as calculadas para o Ensino Fundamental. Como frisamos acima, o PNE (2014-2024) preconiza que, até 2016, todos os jovens entre 15 a 17 anos deveriam estar matriculados até 2016. Observa-se, contudo, que esta meta não foi alcançada, já que segundo análise do Observatório do PNE, 91,5% dos jovens entre 15 a 17

anos estavam matriculados em 2018. Quanto ao Ensino Médio, o PNE (2014-2024) definiu que, até 2024, 85% dos jovens entre 15 a 17 anos devem estar matriculados nesta última etapa da Educação Básica. Em 2018, 68,7% estavam matriculados no Ensino Médio.

No que se refere ao "objetivo complementar", em se tratando do "Perfil", identificamos que o nosso universo foi formado por 06 professoras e 04 homens. Por coincidência, tanto o nosso universo, quanto o universo dos docentes da Educação Básica no Brasil, em 2018, tinha mais mulheres do que homens. Na Educação Básica, do total dos 2,2 milhões de docentes 1,7 milhões eram de mulheres e 446 mil eram homens. A outra coincidência que notamos corresponde à proximidade da faixa etária entre o nosso universo entrevistado e os demais professores brasileiros da Educação Básica: no nosso universo dos 10 entrevistados, 04 professores (a maioria) estavam na faixa dos 30 anos, mesma faixa etária na qual se encontravam a maioria dos professores brasileiros em 2018, mais precisamente, 588.685 professoras e 161.412 professores.

Queremos chamar atenção acerca de outra questão no "Perfil". Nosso universo entrevistado atendeu as condições institucionais do campo educacional brasileiro, no que se refere ao "direito de entrada": todos os 10 entrevistados tinham o Ensino Superior Completo. Possuíam um tipo de específico de "capital cultural institucionalizado", um dos maiores do nosso sistema educacional. Lembrando que, no campo educacional brasileiro, com referência aos profissionais do magistério, o "direito de entrada" ocorre quando o "ingressante" tenha adquirido, pelo menos, a formação no Ensino Médio na modalidade Normal. Na análise das entrevistas, descobrimos que 03 professores faziam outros cursos em busca de "troféus" no campo educacional, como aumento salarial e melhorias na carreira. A despeito das diferenças regionais e tipo de escola (federal, estadual, municipal e privada), a maior parte do professorado brasileiro, assim como nosso universo pesquisado, possuía o Ensino Superior (em 2016, 77,6% dos nossos professores tinham concluído o Ensino Superior). Em ambos os casos (o universo pesquisado e os docentes da Educação Básica) tinham escolaridade maior do que restante da sociedade brasileira, a despeito do aumento que tenha ocorrido nos últimos anos (o número médio de anos de estudos da população de 18 a 29 anos em 2016 saiu de 11, 2 anos para 11,3 anos).

Entre os 10 entrevistados, uma professora tinha contrato temporário, os demais tinham sido, em algum momento da sua carreira, professores temporários. Os demais eram professores efetivos aprovados em concurso público. Vimos que os temporários tinham menos direitos que os efetivos, mesmo tendo atribuições semelhantes. Vimos que era uma prática comum a modalidade de contratação temporária por muitos sistemas educacionais do país, entre os quais o Estado de São Paulo, algo que contribui para a precarização do trabalho docente e para fragmentação da carreira. Vimos, também, que tanto o universo pesquisado, como os demais tinham jornada semanal muito extensa, sendo que, em certos casos, alguns entrevistados trabalhavam em mais de uma escola, para aumentar os seus rendimentos para contribuir para melhorar o orçamento doméstico. Houve casos em que professores realizavam absurdas 52 horas semanais de trabalho, que foram os casos da Professora 8 e da Professora 10.

Perguntamos aos professores quais eram os benefícios a que tinham direito. Os benefícios mais citados foram: i-) auxílio transporte; ii-) vale alimentação; iii-) vale refeição, iv-) acesso aos serviços de saúde aos professores e dependentes através do Instituto de Assistência Médica ao Servidor Público Estadual (IAMSPE) e o v-) Adicional de Local de Exercício (ALE). Lembrando que os professores temporários não tinham acesso a alguns deles, como o acesso ao IAMSPE. Pareceu-nos que 02 dos 10 entrevistados tinha maior conhecimento acerca dos benefícios: o Professor 4 e a Professora 10. As causas prováveis para este maior conhecimento dos dois se deviam: em relação ao Professor 4 por ser dirigente sindical; em relação à Professora 10 por ser uma das entrevistadas com mais tempo na docência na rede estadual. Já que os docentes possuem outros direitos e deveres e não citados, sugerimos que fossem feitos alguns trabalhos de divulgação para que o professorado paulista tivesse acesso os marcos legais que regulam sua carreira, como, por exemplo, cursos realizados pela APEOESP com usos dos meios digitais ou abordagens no Boletim Sindical entregue à categoria.

No que diz respeito aos rendimentos, verificamos que aconteceram alguns avanços como a criação do PSPN e do FUNDEB, que possibilitaram aumentos nos rendimentos dos professores da Educação Básica. Entretanto, são necessários mais esforços governamentais para aumentar os salários dos docentes, que, como vimos através de exemplos, são baixos no Brasil. Uma das formas de aumentar os vencimentos dos docentes do magistério público é aumentar o vencimento gasto por aluno. Para se ter uma ideia da baixa remuneração dos professores, destacamos a pesquisa do Anuário Brasileiro de Educação Básica que, embora constate que houve aumento salarial entre os anos de 2012 a 2018 (saindo de um rendimento médio R$ 3.576,18 para atingir R$ 3.823,00) verificou que o rendimento médio dos professores da Educação Básica em 2018 foi de 69,8% do rendimento médio de outras profissionais com nível superior (o magistério público em 2018, teve média R$ 3.823,00, enquanto a média salarial de outros profissionais com Ensino Superior foi mais elevado atingindo R$ 5.477,05). Quanto ao rendimento dos docentes, é preciso salientar que existem, ainda, diversas diferenças de gênero, regionais etc.

São Paulo, Estado mais rico da Federação e que mais arrecada, mesmo com esta condição não é exemplo a seguir quando a temática é o vencimento do magistério público. Em 2018, o Governo paulista concedeu reajuste de 7% (o primeiro em 3 anos) ao funcionalismo público estadual. Todavia, como destacamos, o reajuste não fora suficiente para repor a inflação entre os anos de 2015 a 2017. De acordo com a FIPE, a inflação, no período, foi de 21%. A APEOESP pleiteia, no Judiciário, um aumento de 10,5% para toda categoria sob o argumento de que Governo estadual não cumpre, na totalidade, a Lei do Piso Salarial, com o ajuizamento de ação coletiva. A ação judicial está sendo analisada pelo STF, após duas vitórias da APEOESP em duas instâncias no Judiciário paulista. Pesquisa do Observatório da Remuneração Docente (PORD), da Faculdade de Educação da USP, ao avaliar as renumerações do magistério público da Educação Básica, no Brasil, entre os anos de 1996 a 2014, revelou que o Governo Estadual pagava R$ 9,75 por hora-aula para os professores que tinham formação no Ensino Médio e realizavam jornada de 40 horas

semanais e pagava R$ 12,08 por hora-aula aos docentes que tinham formação no Ensino Superior e licenciatura, para 40 horas semanais, em 2014. Este levantamento indicou que o Estado de São Paulo ocupava 8ª e 10ª posição em ranking nacional que acompanhava os vencimentos dos professores da Educação Básica entre as unidades federativas.

Façamos breves considerações a propósito do bloco 2 "Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional". Utilizamos como categoria analítica o conceito de *habitus* para tentar compreendermos a inserção do docente no campo educacional e seu cotidiano nas escolas em que lecionam. A propósito de informes da trajetória, antes de atuarem, no magistério público, os entrevistados desempenharam outras atividades profissionais. Os pais dos entrevistados tiveram uma trajetória semelhante: pouco anos de estudo, tiveram ocupações como essencialmente manuais, de baixa qualificação e remuneração. Foram os pais, em especial as mães, que realizavam cobranças e acompanhavam a vida educacional dos entrevistados, quando mais jovens.

Constatamos que os entrevistados, apesar de algumas poucas diferenças, foram submetidos a condicionamentos sociais e familiares semelhantes, refutando uma hipótese que tínhamos no início da pesquisa de que tinham trajetória diferentes. Este aspecto foi decisivo, a respeito da aquisição de capitais necessários, para ingressarem no magistério em termos profissionais. A título exemplo, notamos que um traço comum entre os entrevistados, nos seus depois depoimentos, foi a recuperação de alguns vestígios de *habitus primários*, ao recordarem de lembranças referentes à socialização familiar a respeito dos incentivos à leitura, da importância dos estudos para melhorar de vida, das cobranças sobre ter responsabilidade na escola, etc., a destoar, em alguns aspectos, como defendemos nesta pesquisa, da socialização que as famílias das classes populares submetem seus filhos. As disposições internalizadas, em face da formação familiar, possibilitaram as condições para que participassem do "jogo da educação", tanto para o exercício do magistério quanto para a busca "troféus" neste campo, já que procuraram fazer novos cursos para aumentar o seu capital cultural e conseguir ascensão na carreira. Em algumas falas, percebemos recuperação de uma espécie de *habitus secundário* ao ser evocada lembranças de alguns professores que marcaram a trajetória de alguns docentes, como foi o caso da Professora 8. A evocação desse *habitus secundário* ocorreu mediante lembranças da forma de como a docente da entrevistada dava aula, o tipo de disciplina a lecionar, entre outros fatores. As lembranças foram tão marcantes que contribuiu para escolha, pela entrevistada, do curso feito na Universidade quanto no fazer docente cotidianamente.

O Professor 4 e a Professora 8 tiveram uma espécie de "socialização política", em determinado momento de suas trajetórias, já se tornaram militantes políticos. No momento da entrevista, atuavam em nome da APEOESP nos locais em que lecionavam.

Quanto à relação do *habitus* e o fazer docente, salientamos que alguns docentes, a respeito de como elaboravam suas aulas, descreveram que mobilizaram sua experiência de muitos anos na carreira para a desenvolver aula (caso do Professor 1). Outros relataram que usavam o ATPC

(como a Professora 6) para a construção da sua aula valendo-se da interação com outros colegas docentes. Alguns comentaram que, para elaborar as aulas, consideravam a idade dos educandos, o ano/série que dariam aula, questões que permeavam o interesse dos educandos etc. O *habitus professoral*, mobiliza várias fontes, ao analisarmos os depoimentos dos entrevistados. Entre outras, foram citadas: poesias, sites da Internet, livros didáticos, provas do ENEM, currículo oficial da rede estadual (que também foi objeto de algumas críticas, como as feitas pelo Professor 7). Apenas a Professora 6 lembrou do PCN´s para construir suas aulas.

Acerca da interação com os alunos em sala de aula, alguns entrevistados (como o Professor 1) procuravam fugir das "aulas tradicionais", por exemplo, ao pedir que educandos, levando em conta uma temática do seu interesse e da sua realidade, realizassem debates em sala de aula, enquanto o professor realizava uma mediação. Não foram muitos os relatos de aulas que fomentassem uma participação mais ampla dos educandos. Alguns professores valiam-se de recursos audiovisuais e equipamentos eletroeletrônicos para auxiliá-los no processo de aprendizagem (como o caso da Professora 6 que conseguiu alfabetizar uma aluna com o auxílio de um tablet). Estímulo e cobrança em relação de leitura de livros foi também um instrumento citado e utilizado pelo *habitus professoral* para melhorar na formação dos educandos (esta atividade foi citada no seu fazer docente pela Professora 10). No âmbito da interação com alunos, foram lembrados por alguns entrevistados de casos de indisciplina, de violência, de confidências sobre problemas emocionais etc. por parte de alguns alunos.

Foram relatos casos de conflitos existentes nas escolas, como o caso de destituição de uma diretora em face da união e mobilização dos professores. A diretora que não estava demonstrando interesse em resolver os diversos problemas da unidade escolar (este caso foi contado pela Professora 10). Lembramos que a resolução de diversos problemas que acontecem nas escolas precisava de soluções variadas, a partir da contribuição e atuação de diversas áreas do Poder Público. Aconteceram poucos relatos de experiências conjuntas de trabalhos realizados pelos entrevistados e por seus colegas. Das poucas salientadas, podemos lembrar do caso do Professor 1, docente de Matemática, com uma colega professora de Ciências e outros professores que, ao organizarem e prepararem atividades para que seus alunos fizessem uma pequena horta na escola, conseguiram mobilizar temas das suas áreas, não ficando apenas restritos à sala de aula.

Com relação à falta de conhecimento do educando para seguir determinado aspecto do currículo, conhecimento que era ter adquirido em anos/séries anteriores, a maioria dos entrevistados fez queixas que boa parte dos seus alunos estava com esse problema. Várias causas foram apontadas, mas a que foi mais enfatizada foi a ausência da família do educando na sua vida escolar. Ainda que sem o devido amparo institucional, algumas iniciativas foram adotadas por alguns professores para atenuar o que chamamos de "atraso formativo", como o exemplo mencionado pelo Professor 1 que, toda vez, que iniciava novo conteúdo dedicava 10 minutos da aula dando revisão de alguns pontos que eram necessários para a compreensão dos novos pontos que seriam abordados no currículo.

As diferentes provas externas de avaliação de aprendizagem podem influenciar no *habitus professoral* e foram consideradas pelos entrevistados uma forma de acompanhamento e controle das suas atividades laborais pelas diferentes esferas federativas. Indagamos os professores sobre como avaliavam estas as provas externas: para a maioria dos entrevistados os citados instrumentos de avaliação de aprendizagem deveriam ser aperfeiçoados (como a inclusão de outras disciplinas a serem avaliadas, como na indicação feita Professor 4), que poderiam ser alvo de manipulação nas escolas, bem como ajudam a pressionar os professores (a combater a evasão escolar e para que aplicassem o currículo oficial do Estado). Poucos avaliaram as provas externas como ferramentas que ajudavam no planejamento e readequação do trabalho pedagógico (este posicionamento foi expresso pela Professora 5, por exemplo). E é justamente, na possiblidade de revisão do fazer pedagógico, bem como na pressão que os professores recebem que as provas externas podem incidir do *habitus professoral.* A maioria dos entrevistados mostrou-se favorável ao pagamento do bônus decorrente da nota do IDESP.

Excetuando a Professora 10, os outros entrevistados relataram que nunca precisaram se afastar da sua rotina por motivo de acidente ou adoecimento laboral. Contudo, informaram conhecer diversos casos de professores afastados em decorrência de terem adquiridos problemas emocionais, assim como ocorria com outros muitos docentes da rede pública estadual.

O PPP, enquanto instrumento de gestão escolar, pode contribuir para um planejamento adequado do currículo e em termos pedagógicos, questões que podem incidir no *habitus professoral*. Notamos, que basicamente, as entrevistadas que ministravam aulas nos primeiros anos do Ensino Fundamental (Professoras 5, 6 e 9) orientavam-se pelos PPP das suas escolas. Os demais entrevistados tiveram percepção que o PPP se caracterizava, entre outros pontos, por ser burocrático e que suas propostas não eram materializadas.

Relacionamos o conceito de *habitus* à participação nos Conselhos Escolares. Averiguamos que todos os entrevistados tinham conhecimento sobre o CE, inclusive 03 já tinham sido eleitos para participarem (a Professora 2, o Professor 7 e a Professora 10) e outros 05 tinham mandato durante entrevista (o Professor 1, o Professor 4, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 8). Atribuímos à participação do Professor 1, do Professor 4 e da Professora 8 à sua trajetória de militância política. Apesar de algumas queixas quanto algumas às gestões dos Conselhos Escolares de algumas escolas (como as denúncias de fraudes feitas pelo Professor 4 e pela Professora 8), constatamos que o Conselho tinha uma avaliação positiva pelos entrevistados. Para alguns professores, o CE era importante por vários motivos, contudo, o principal foi o relato feito de que pelo CE era possível democratizar as questões da escola (como lembrado pela Professora 2). Por meio de ação realizada no CE, vimos até o caso da destituição de uma diretora ocorrida por ocasião da organização e ação de professores da unidade escolar devido ao descontentamento de vários deles com a falta de empenho da então gestora escolar (caso narrado pela Professora 10)

Acerca do "Acompanhamento de políticas públicas". Neste bloco, identificamos que os docentes, tinham noções básicas de legislações específicas e essenciais para transitar e participar do campo educacional. Dito de outro, tinham ciência básica de três marcos legais que são justamente às principais referências do campo educacional brasileiro: Constituição Federal de 1988, LDB e ECA (que, não sem razão, foram citadas por todos os entrevistados em seus depoimentos; alguns demonstraram conhecer um pouco do que o outros sobre determinados aspectos de cada uma das referidas legislações). Em termos sintéticos, os entrevistados manifestaram-se que não conheciam outros marcos legais, programas e planos do campo educacional. Em caso de dúvidas, alguns recorriam ao sindicato para ter suas dúvidas, quanto à determinada legislação, satisfeitas e esclarecidas. Recebemos alguns relatos de que seus colegas (outros docentes), em geral, não tinham ciência de alguns marcos legais do campo educacional.

Quatro professores (o Professor 1, a Professora 5, a Professora 6 e a Professora 10) avaliaram positivamente à Prova-Mérito. Dois entrevistados, outrossim, fizeram críticas contundentes à Prova-Mérito (o Professor 4 e a Professora 8). Algumas pesquisas vêm atestando que uma parcela expressiva do professorado da rede pública estadual tem feito queixas e reprovando as políticas neoliberais do Governo do Estado, de maneira a demonstrar afinidade com os entrevistados que fizeram queixas com a Prova-Mérito, fato que pode ser importante para criar condições para a mobilização do professorado contra tais políticas e para elaboração de respostas alternativas que atendam os anseios e necessidades dos professores da rede pública estadual de educação.

Goulart (2016) participou e realizou pesquisa com 364 professores da rede estadual paulista entre abril de 2013 e março de 2014 que lecionavam no Ensino Fundamental e Ensino Médio da cidade de Guarulhos[220]. Entre outros pontos, a investigação procurou verificar o posicionamento dos entrevistados acerca da política educacional da rede pública do Estado. De modo sintetizado, quanto ao conjunto das políticas públicas examinadas (as políticas educacionais avaliadas foram "Escola universal, pública e gratuita", "Privatização das escolas públicas", "Prova de Mérito como critério para progressão", "Política de bônus a partir das avaliações externas" e "Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB"), a maioria do universo pesquisado possuía maior concordância em primeiro lugar com a "Escola universal, pública e gratuita", logo após houve adesão e concordância à "Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB", seguida da opção da "Prova de Mérito" e da "Política de bônus". Diz a pesquisadora, mais precisamente que:

> (...) os professores têm maior nível de concordância com o princípio da Escola universal, pública e gratuita (80,2%), seguido, mas com considerável distância, da Avaliação da qualidade do ensino pelo IDEB (51,6%) e posteriormente pela Prova de Mérito (31,3%) e pela Política de bônus (23,3%). Por outro lado, os professores apontam como política com as quais tem maior discordância, a Privatização das escolas públicas (61,5%), seguido de perto pela Política de bônus (57,7%) e pela Prova de Mérito (46,7%)

[220] De acordo com a pesquisadora, a investigação junto ao professorado da cidade de Guarulhos fazia parte de um Projeto realizado no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Classes e Conflitos Sociais (Gepecso).

O que se pode notar, entre outras coisas, é que ao situar a avaliação de algumas políticas educacionais para um universo mais amplo de docentes da rede pública com o auxílio de critérios quantitativos, a investigação de Goulart (2016) revela-nos que: i-) a ampla maioria dos professores entrevistados desejou por uma escola pública para todos; ii-) iniciativas como IDEB, como parâmetro para avaliação de qualidade da educação, teve boa adesão entre o universo pesquisado, um pouco mais metade (51%) considerou-o como instrumento positivo para aferir o conteúdo e aprendizagem; iii-) quase um terço (31,3%) dos professores demonstrou concordância com a Prova-Mérito para progressão na carreira, pouco mais do que entre aqueles que concordaram a política de bônus (quase um quarto do universo pesquisado: 23,3%). A autora levanta a hipótese que a Prova-Mérito pôde ter maior aprovação, pois dependeria apenas do esforço individual do professor, enquanto o bônus (como incremento de rendimento) dependeria de outras variáveis, como o rendimento da unidade escolar (nota no IDESP) e frequência do docente no ano letivo.

A Prova-Mérito ao ser escolhida por quase um terço dos professores remeteu-nos a afirmação da Professora 8 de que a maioria dos professores a rechaçava enquanto instrumento de melhora na carreira e como critério de aumento salarial. Podemos aventar a hipótese de que diferentemente do apregoam seus defensores, a Prova-Mérito sofre forte rejeição dos docentes da rede pública estadual, assim como a política de bônus, tendo em vista sua ruim avaliação no estudo feito junto a professores da cidade de Guarulhos. Outras pesquisas revelam como parte do professorado rejeita e é crítica à política de bônus, como a realizada por Fernandes (2010). Outrossim, vale os alertas e ressalvas delineados por Goulart (2016:17) de que se pode afirmar que a maioria dos docentes não aderiu as iniciativas educacionais de "cunho meritocrático e competitivo", porém verificou-se que há uma propensão de parte do professorado em aderir a tais políticas, sobretudo, entre os professores temporários que, no estudo realizado, mostraram-se mais favoráveis a elas, circunstância que poderia ser compreendida, possivelmente, pelo fato de que as referidas políticas proporcionariam aos docentes temporários rendimentos mais imediatos no pouco tempo em que ficariam na rede pública estadual de educação.

O cumprimento das metas do PNE (2014-2024) pode ajudar para que tenhamos uma educação pública de qualidade, gratuita e laica. É preciso salientar que o referido anseio deverá ser feito considerando a complementariedade das exigências previstas nos Planos elaborados pelos entes federativos. É preciso que ocorra um esforço dos agentes sociais da educação que lutam para que a nossa educação pública melhore para tenhamos uma flexibilização ou revogação da EC 95, de modo a aumentar os recursos públicos visando aumentar os investimentos no segmento educacional. É preciso um esforço, também, para que uma ampla parte da sociedade se aproprie melhor dos termos do PNE, para que ocorra maior pressão junto aos diferentes Governos para que sua aplicação e para que possam estabelecer institucionais com base no federalismo para a sua consecução. Há que se fazer uma ressalva, pois em qualquer estratégia política para cobrar

pelo cumprimento do PNE é necessário observar e ter ciência do significado de como o atual Governo Federal concebe a educação.

De algum modo, é possível dizer que a implementação das propostas conservadoras e outras que compõem a agenda do atual Governo (como a defesa do "Escola Sem Partido" e criação de escolas públicas com gestões e moldes militares) revela uma perspectiva educacional que não dialoga com anseios da maioria da população e não são caras aos diversos agentes do campo educacional que tratam a área com a devida seriedade. Acreditamos que não é exagero apontar que tais medidas possam ser classificadas como um "projeto" (como disse, certa vez, o antropólogo Darcy Ribeiro) de inviabilização da ampliação de oportunidades educacionais orientadas pela qualidade e equidade. A educação é uma área concebida pelo atual Governo de extrema-direita como central, com o intuito de impor um projeto de "pensamento único" em termos pedagógicos com caráter conservador e autoritário, tendo o objetivo de formar e tornar sociedade cada vez mais resignada e apática que não questione e imponha resistência aos desmandos governamentais, bem como que não note os interesses divergentes entre as diferentes classes sociais, que os indivíduos naturalizem processos sociopolíticos que fundamentam o arbítrio de um segmento contra outro, etc. Ademais, ao deixar de financiar adequadamente as áreas de Educação, Ciência Tecnologia em face dos drásticos cortes orçamentários, a atual gestão federal tem esvaziando e encerrando importantes iniciativas e programas da Educação Básica que contribuem para a democratização do conhecimento e desenvolvimento do país. Ademais, há algumas denúncias de pesquisadores, que possuem carreira em órgãos de públicos de produção de conhecimento e em Instituições de Ensino Superior de que integrantes do Governo Federal e gestores públicos de sua confiança estão censurando e inviabilizando pesquisas que contrariem linhas políticas da atual gestão.

A Educação Básica sofreu com a redução e contingenciamento orçamentários já no 1º ano da atual gestão. Em levantamento feito Folha de São Paulo e apresentado em matéria escrita pelo jornalista, Paulo Saldaña, no dia 15 de julho deste ano podemos atestar o descaso do Governo federal para com a Educação Básica. Em síntese, a matéria informa que o jornal paulista consultou dados financeiros do MEC por meio da Lei de Acesso à Informação e do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo (SIOP) e constatou que, no primeiro semestre de 2019, o Governo Federal "esvaziou" diversas iniciativas de apoio à Educação Básica, como em *"repasses de apoio a educação integral, construção de creches, alfabetização e ensino técnico".* Entre os diversos casos citados e que foram prejudicados pela atual gestão do MEC, a reportagem elucida: i-) que, até o mês de abril, o MEC havia repassados às Prefeituras R$ 10,3 milhões para a construção de creches no âmbito do Proinfância, valor que era equivalente a apenas 13% no mesmo período de 2018; ii-) no primeiro semestre de 2019, não havia sido repassado recursos federais para o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que, entre pontos objetivos, fomenta e apoia escolas do país a manterem a modalidade de ensino integral das etapas do Ensino

Fundamental e Ensino Médio. A matéria esclarece que, em 2018, que o MEC havia destinado R$ 399,6 milhões para 9.197 escolas do país.[221]

Várias têm sido e podem ser as consequências de verbas para a pesquisa científica do país. Entre elas, podemos citar: i-) prejudica o desenvolvimento e crescimento econômico por conta do potencial de algumas pesquisas científicas em andamento de descobrir novos materiais, produtos e técnicas que beneficiam os setores econômicos, entre os quais aqueles intensivos de mão de obra e que contribuem fortemente com a balança comercial com sua agenda exportadora, deixando o país menos competitivo, com menor arrecadação aos cofres públicos e menos empregos gerados; ii-) contribui para "fuga de cérebros", já que muitos pesquisadores, percebendo a falta de perspectiva e de desenvolvimento profissional, migram para outros locais que valorizem a ciência permitindo que os profissionais possam se reposicionar e melhorar a carreira no campo científico; iii-) contribui para desacreditar os trabalhos científicos legitimando algumas avaliações de defensores do atual Governo como absurdos propalados de que *"a Terra plana"; o nazismo é de direita"*; *"o aquecimento é uma farsa criada por doutrinadores marxistas"*; *"o marxismo cultural domina o ambiente universitário"*; *"não houve ditadura no Brasil em 1964, houve revolução que minou planos comunistas"* etc. iv-) afeta substancialmente a sobrevivência do pesquisador, já que ele necessita das bolsas concedidas para ter acesso aos insumos necessários para se manter; etc.

Diante deste panorama de retrocesso e descalabro vivenciada na educação e ciência, bem como mantendo sua tradição de luta e resistência, integrantes do polo dominado no campo educacional do país (sindicatos de professores, entidades representativas de estudantes, entidades de pesquisa e ensino, entre outros), em aliança com outros agentes sociais de outros campos (partidos políticos de esquerda, movimentos sociais, centrais sindicais, etc.) já realizaram, em 2019, 04 atos nacionais (realizados nos dias 15 e 30 de maio, 14 de junho que foi a Greve Geral e 03 de outubro). Os dois primeiros tiveram maior volume de participantes e mais capilaridade em diferentes regiões do país. O terceiro reuniu outras categorias que paralisaram suas atividades em diversas regiões do país, levando a pauta contra a "Reforma da Previdência". Os atos, como forma de protesto, foram expressos em paralisações de estabelecimentos educacionais (de escolas que tinham as três etapas da Educação Básica e Instituições de Ensino Superior – especialmente as públicas) pelos seus profissionais, na realização de passeatas em espaços públicos a esclarecimentos à população sobre o que o Governo Federal estava fazendo. A qualidade da educação e verbas para as pesquisas foram as principais pautas, contudo, outros temas apareceram nos protestos (especialmente no terceiro em que ocorreu a Greve Geral), como contrariedade em relação à "Reforma da Previdência", a geração de emprego e renda etc.[222] Os grandes atos

[221] A matéria pode ser lida aqui: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml?loggedpaywall.

[222] Para se ter ideia, no primeiro protesto, em 15 de maio, milhares de pessoas saíram às ruas em diversas cidades (médias e capitais) nos 26 Estados no 15 de maio. O grande e primeiro ato já pode ser considerado um marco na luta social do país e do um dos maiores do setor educacional, em face da capilaridade bem como na quantidade de pessoas que participaram. Em nível nacional, o Dia Nacional de Greve na Educação em foi convocado pela Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, filiada à Central Única dos

serviram para mostrar a força política e aliança de diversos campos agentes sociais da educação, trazer as temáticas para o maior conhecimento e debate para sociedade e conquistaram ao longo do ano fazer com que parte das verbas públicas que estavam contingenciadas fossem utilizadas para o financiamento educacional e para as pesquisas.

Tudo levar a crer presenciaremos embates, no campo educacional e em outros, de forma constante e intensa com a atual gestão federal e com boa parte do Congresso Nacional, já que ambos estão atacando e desmontando diversas políticas públicas que beneficiam a classe trabalhadora, entra quais algumas educacionais. A implementação de medidas que ensejam uma educação de qualidade (algumas citadas nesta pesquisa e de outras não citadas), bem como a interlocução e pressão junto ao Estado para executá-las dependerá muita luta política. Movimentos sociais, militantes, ativistas e redes de movimentos sociais, a nosso ver, devem participar desse processo tendo em vista as conquistas já obtidas – mesmo que parciais. Respeitando a autonomia política dos grupos, propomos, por fim que os mesmos devam: i-) manter parcerias e articulação com outros grupos sociais que defendem os direitos educacionais e outros, fazer a disputa simbólica e política com grupos conversadores na busca pela hegemonia cultural e política na sociedade (no sentido proposto por Gramsci) nos diferentes espaços (especialmente em bairros das diferentes periferias do país) articulando a luta local com a global; ii-) demandar pela revogação ou flexibilização Emenda Constitucional 95 (pois impactará negativamente o orçamento de muitos planos e programas); iii-) mostrar que atividade política é essencial para vida mais digna; iv-) acionar o STF para manter os diversos direitos já consagrados em marcos legais (apesar do Supremo não coibir a alguns tempos certos exageros de instâncias inferiores do Judiciário, em matéria de alguns direitos, o órgão tem sido um garantidor da Constituição Federal); etc.

Mesmo sob este cenário complicado e complexo de fragilização no nosso pacto social previsto na Constituição Federal de 1988, é preciso que façamos uma avaliação crítica (como tentamos neste trabalho) do que está acontecendo com ferramentas teóricas que dispomos para, dentro de certos limites, propormos algo diferente e vá ao encontro à esperança de sociedade uma mais justa e tolerante ou que atinjamos a experiência utópica da proposta freiriana do "inédito viável" que, segundo Luiz Eduardo Wanderley (2010: 119) é *"inédito, porque ainda não aconteceu; viável porque pode acontecer e já está presente na realidade concreta".*

Trabalhadores (CUT). Nos Estados e Municípios, o ato foi aprovado por assembleias de sindicatos dos professores e de outras entidades representativas do setor educacional. Além da realização de assembleias, a forte mobilização foi, também, resultado de intensa divulgação nas redes sociais. Profissionais da educação e alunos pararam suas atividades e fizeram atos em ruas, praças públicas ou em frente de públicos reivindicando direitos, denunciando perseguições arbitrárias e maior qualidade na educação pública. Foram seguidos por militantes de movimentos sociais, de sindicatos de diversas categorias e cidadãos que não militam em nenhuma entidade, mas sabem da importância da educação para o país. Mesmo com a provocação e desrespeito por parte do Presidente da República, o grande protesto foi considerado o primeiro contra o Governo de extrema-direita e de fato reuniu milhares em diversas localidades do país. Levantamento da CNTE, mobilizou mais de 1 milhão de pessoas que pleitearam uma educação pública, com valorização da ciência e tecnologia. Ainda, de acordo com a CNTE, em Brasília, mais de 50 mil professores e alunos marcharam e foram até ao Ministério da Educação realizar seu protesto. Curitiba, capital do estado do Paraná, ao menos 20 mil tomaram as ruas da cidade. Belo Horizonte cerca de 250 participaram do ato. No Estado da Bahia, 50 mil educadores e alunos participaram de marchas na capital Salvador. Em São Paulo, aconteceu ato, pela manhã, por secundaristas em alguns bairros; no período da tarde, segundo os organizadores, mais de 250 mil pessoas se reuniram na Avenida Paulista e foram em passeata até a Assembleia Legislativa do Estado. Estima-se que mais dev220 cidades do país fizeram ato a favor da educação.

Referências Bibliográficas

AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional – INAF Brasil 2018 – Resultados Preliminares.* São Paulo, 2018. 22 p.

ADRIÃO, T.; PERONI, V. *Análise das consequências de parcerias firmadas entre os munícipios brasileiros e a Fundação Ayrton Senna para a oferta educacional*. Relatório de Pesquisa. Disponível em: http://www.redefinanciamento.ufpr.br/ArquivoTextos/AdriaoPeroni.pdf. Acesso em: 03 ago. 2019.

AE; CORREIO DO POVO. Brasil tem cerca de 38 milhões de analfabetos funcionais. AE; CORREIO DO POVO, São Paulo/Porto Alegre, 05 ago. 2018, Disponível em: https://www.correiodopovo.com.br/notícias/ensino/brasil-tem-cerca-de-38-milhões-de-analfabetos-funcionais-1.268788. Acesso em: 19 out. 2019.

CNTE. CNTE apoia minuta da PEC 15/2015, que visa tornar o FUNDEB permanente e com mais recursos. *CNTE*, Brasília, 19 set. 2019. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/noticias/72325-cnte-apoia-minuta-da-pec-15-2015-que-visa-tornar-permanente-e-com-mais-recursos-o-fundeb. Acesso em 24 out. 2019.

AGUIAR, Márcia Angela da S. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões para reflexão. Educ. Soc., Campinas, v.31, n.112, p.707-727, jul./set. 2010

ALBUQUERQUE, Flávia. Professores estão excluídos do debate público sobre política educacional na América Latina, segundo pesquisa. *Agência Brasil*, São Paulo, 09 nov. 2011. Disponível em: http://memoria.ebc.com.br/agenciabrasil/noticia/2011-11-09/professores-estao-excluidos-do-debate-publico-sobre-politica-educacional-na-america-latina-segundo-pe. Acesso em: 18 jun. 2018.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In* SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.*) Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. pp. 09-23.

ARCOVERDE, Leo; FRANCO, Elis; GALVÃO, Danielle; PRADO, Gabriel. Número de professores afastados por transtornos em SP quase dobra em 2016 e vai a 50 mil. *GloboNews e G1*, São Paulo, 21 nov. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/numero-de-professores-afastados-por-transtornos-em-sp-quase-dobra-em-2016-e-vai-a-50-mil.ghtml. Acesso em: 15 set. 2019.

ARRETCHE, Marta Teresa da Silva. Tendências no estudo sobre avaliação. In: RICO, Elizabeth Melo (Org.). *Avaliação de Políticas Sociais: Uma questão em debate.* São Paulo: Cortez, 1998

AVRTIZER, Leonardo. Sociedade Civil, Instituições Participativas e Representação: Da Autorização à Legitimidade da Ação. In: *DADOS, Revista de Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, 2007, vol. 50, pp. 443 a 464

BALTHAZAR, Ricardo; SALOMÃO Alexa. Gestão da economia não pode ser engessa pelo Constituição, diz Persio Arida. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 07 mai 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/05/gestao-da-economia-nao-pode-ser-engessada-pela-constituicao-diz-persio-arida.shtml. Acesso em: 05 fev. 2019

BARDIN, Lawrence. *Análise de Conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016. Cap. IV. (pp.93-107)

BARROS, José D´Assunção. *Os conceitos: seus usos nas ciências humanas.* Petrópolis: Vozes, 2016.

BASÍLIO, Ana Luiza. Ao privatizar a educação, os clientes viram clientes. *Carta Capital*, 21 jun. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacao/ao-privatizar-educacao-os-cidadaos-viram-clientes/. Acesso em: 15 nov. 2019.

BERNARDO, André. 'Fui agredido em sala de aula': 3 professores contam histórias de violência, trauma e decepção. *BBC News Brasil*, Rio de Janeiro, 12 ago. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49301295. Acesso em: 16 set. 2019.

BEZERRA, Juliana. Fernando Henrique Cardoso. *Toda Matéria*, 05 nov. 2018. Disponível em: https://www.todamateria.com.br/fernando-henrique-cardoso/. Acesso em: 22 set. 2019.

BIONDI, Antonio; BIONDI, Pedro. Aloysio Biondi e 'O Brasil Privatizado', 20 anos depois. *Brasil de Fato (publicado na Rede Brasil Atual)*, 22 abr. 2019. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/economia/2019/04/ha-20-anos-um-livro-sobre-privatizacao-era-best-seller-por-que-isso-importa-hoje/. Acesso em: 22 set. 2019.

BOBBIO, Norberto. *Direita e esquerda: razões e significados de uma distinção política*. Tradução Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

BOBBIO, Norberto. *O futuro da democracia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

BOITO JR., A., Classe média e sindicalismo. *Politeia: Hist.e Soc*., Vitória da Conquista, v.04, n.01, p.211-234, 2004

BOM DIA BRASIL; G1. Mais da metade dos professores da rede estadual de SP sofreu agressão na escola, diz estudo. *Bom dia Brasil/G1*, São Paulo, 27 set. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/mais-da-metade-dos-professores-da-rede-estadual-de-sp-sofreu-agressao-na-escola-diz-estudo.ghtml. Acesso em: 16 set. 2019.

BOULOS, Guilherme. PEC, 241, o Brasil de volta à senzala. *Folha de S. Paulo*, 13 out. Disponível https://blogdaboitempo.com.br/2016/10/13/pec-241-o-brasil-de-volta-a-senzala/. Acesso em 18 jun. 2018.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE, *PEC Nº 241/2016: o novo regime fiscal e seus possíveis impactos*. São Paulo, Setembro de 2016 (Nota Técnica 161).

BOURDIEU, Pierre. A Economia das trocas simbólicas. Introdução, Organização e Seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva, 2015. p.183-230.

BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p.43-72

BOURDIEU, Pierre. A excelência e os valores do sistema de ensino francês. In: BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

BOURDIEU, Pierre. O Campo Científico. In: ORTIZ, Renato (Org.).*Pierre Bourdieu: Sociologia.* São Paulo: Ática, 1983. p.122-155.
BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Lisboa: Edições 70, 2016.
BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Tradução de Jeni Vaitsman. Revisão Ténica de Marie France Garcia. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983a.
BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. (Coord.). *A miséria do mundo*. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
BOURDIEU, Pierre; SAINT-MARTIN Monique. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). *Escritos de Educação*. 16.ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2015, p.44-72
BRASIL. Conselho Nacional de Justiça - CNJ. *Morosidade da Justiça é a principal reclamação recebida pela Ouvidoria do CNJ*. Brasília, 2014. Disponível em http://www.cnj.jus.br/noticias/cnj/62126-morosidade-da-justica-e-a-principal-reclamacao-recebida-pela-ouvidoria-do-cnj. Acesso em: 02 fev. 2019
BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. *Palácio do Planalto*. Brasília, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Decreto nº 6.003, de 28 de dezembro de 2006. Regulamenta a arrecadação, a fiscalização e a cobrança da contribuição social do salário-educação, a que se referem o art. 212, parágrafo 5º, da Constituição, e a Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e 9.766, de 18 de dezembro de 1998, e dá outras providências. Palácio do *Planalto*, Brasília, 28 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D6003.htm. Acesso em: 30 jul. 2019.
BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Palácio do Planalto*. Brasília, 12 set. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm. Acesso em: Diversos.
BRASIL. Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006. Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. *Palácio do Planalto*. Brasília, 19 dez. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Emenda Constitucional nº 59, de 11 novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.. *Palácio do Planalto*. Brasília, 11 nov. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação. *Palácio do Planalto*, Brasília, 09 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 10.219, de 11 de abril de 2001. Cria o Programa de Renda Mínima vinculada à educação – "Bolsa Escola", e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 11 abr. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10219.htm. Acesso em: 17 fev. 2019.
BRASIL. Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 08 jan. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 29 dez. 2018
BRASIL. Lei nº 10.836, de 9 de janeiro de 2004. Cria o Programa Bolsa Família e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 9 jan. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.836.htm. Acesso em: 17 fev. 2019.
BRASIL. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. *Palácio do Planalto*, Brasília, 5 ago. 2005. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 11.494, de 16 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nºs 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 março de 2004; e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 20 jun. 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm. Acesso em: Diversos.
BRASIL. Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, de que trata a Lei nº 8.405, de 9 janeiro de 1992; e altera as Leis nºs 8.405, de 9 de janeiro de 1992, e 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, que autoriza a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa a participantes de programas de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. *Palácio do Planalto*, Brasília, 11 jul. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Palácio do Planalto*, Brasília, 10 mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 dez. 2018.
BRASIL. Lei nº 11.684, de 02 junho de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos

currículos do ensino médio. *Palácio do Planalto*, Brasília, 02 jun. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 29 dez. 2018.
BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Palácio do Planalto*, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. *Palácio do Planalto*, Brasília, 16 jul. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: Diversos.
BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nºs 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 16 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 12.014, de 06 de agosto de 2009. Altera o art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que se devem considerar profissionais da educação. *Palácio do Planalto*, Brasília, 6 ago. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L12014.htm#art1. Acesso: Diversos.
BRASIL. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Palácio do Planalto*, Brasília, 24 nov. 1995. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Palácio do Planalto*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Palácio do Planalto*, Brasília, 20 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº 9.766, de 18 de dezembro de 1998. Altera a legislação que rege o Salário-Educação, e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 18 dez. 1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9766.htm#art2. Acesso em: 30 jul.2019
BRASIL. Lei nº8.069, de 13 julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Palácio do Planalto*, Brasília, 13 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: Diversos
BRASIL. Lei nº9.475, de 22 de julho de 1997. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Palácio do Planalto*, Brasília, 22 jul. 2009. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9475.htm. Acesso em: 30 jun. 2019.
BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*. Brasília, 2013. 542p.
BRASIL. Ministério da Educação. Educação Infantil: Subsídios para construção de uma sistemática de avaliação. Brasília, 12 out. 2012. Disponível: Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11990-educacao-infantil-sitematica-avaliacao-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 jun.2019
BRASIL. Ministério da Educação. *MEC lança Política Nacional de Formação de Professores com Residência Pedagógica*. Brasília, 18 out. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=55921 Acesso em: 13 jun. 2019
BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997. 126p
BRASIL. Portaria Normativa nº 4, de 11 de fevereiro de 2010. Dispõe sobre a certificação no nível de conclusão do ensino médio ou declaração de proficiência com base no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Diário Oficial da União, Brasília, 12 fev. 2010. BRASIL. Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. Estabelece a sistemática para a realização do Exame Nacional do Ensino Médio no exercício de 2009 (ENEM/2009) como procedimento de avaliação do desempenho escolar e acadêmico dos participantes, para aferir o desenvolvimento das competências e habilidades fundamentais ao exercício da cidadania. Diário Oficial da União, Brasília, 28 maio 2009.
BRASIL. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Instituiu o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p0178-0181_c.pdf. Acesso em: 12 jan. 2019
BRITO, V.L. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *DICIONÁRIO:* trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
BRIZA, Lucita. Proposta pedagógica e planejamento: as bases do sucesso escolar. *Revista Nova Escola*, 1º abr. 2005. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/453/proposta-pedagogica-planejamento-bases-sucesso-escolar. Acesso em: 28 set. 2019.
Buarque, Milena. Categoria O: número de professores cresce em São Paulo. *Yahoo Notícias*. 03 out. 2018 (05 out.2018 na página da APEOESP). Disponível em: http://www.apeoesp.org.br/noticias/noticias-2018/categoria-o-numero-de-professores-precarizados-cresce-em-sao-paulo/. Acesso em: 14 jun. 2019.
CALÇADE, Paula; GUERRA, Guilherme. Salário-base de professor de SP deveria ser R$ 3,6 mil. *Revista Nova Escola*, 7 mar. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/9801/salario-base-de-professores-deveria-ser-de-r-36-mil-em-sp. Acesso em: 16 ago. 2019.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. *Carta à sociedade brasileira: Defender a minuta de FUNDEB da Professora Dorinha*. São Paulo, 2019. 02p. Disponível em: http://www.campanha.org.br/wp-content/uploads/2019/09/TextoDEFESA.pdf. Acesso em: 24 out. 2019.

CARA, Daniel. Campanha Nacional pelo Direito à Educação. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente: Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

CARVALHO, Bruna. Investimento e disciplina fizeram da Coreia do Sul uma campeã em educação. *IG*, São Paulo, 05 jun. 2013. Disponível em: https://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-06-05/investimento-e-disciplina-fizeram-da-coreia-do-sul-uma-campea-em-educacao.html. Acesso em: 19 nov. 2019.

CASTORIADIS, C. *A experiência do movimento operário*. São Paulo: Cortez, 1991.

CASTRO, J.A. Financiamento e gasto público na educação básica no Brasil: 1995 -2005. Educação & Sociedade, Campinas, v.28, n.100, p.857-876, out.2007.

CASTRO, J.A; RIBEIRO, J.A; CHAVES, J.V.; DUARTE, B.C. Gasto Social Federal: uma análise da prioridade macroeconômica no período 1995-2010. Brasília: IPEA. *Nota Técnica 9*, jun. 2012

CHAIA, Vera. Eleições no Brasil: o medo como estratégia política. In: RUBIM, Albino A. C. (Org.). Eleições presidenciais em 2002 no Brasil – ensaios sobre mídia, cultura e política. São Paulo: Hacker, 2004, p. 29-52

CICONELLO, Alexandre. Os avanços e contradições das políticas de direitos humanos no governo Lula. In: PAULA, Marilene de (Org.). *"Nunca antes na história desse país"...? Um balanço das políticas do governo Lula.* Rio de Janeiro: Fundação Heinrich Böll, 2011, p.76-98

CLÍMACO, João Carlos Teatini de Souza; NEVES, Carmen Moreira de Castro; ZENÓBIO DE LIMA, Bruno Fernandes. Ações da Capes para a formação e a valorização dos professores da educação básica e sua interação com a pós-graduação. *RBPG*, Brasília, v.9, n.16, p.181-209, abril de 2012.

CNTE; Tribuna do Norte. Governadores aprovam proposta para Fundeb permanente. *CNTE;Tribuna do Norte*, Brasília/ Natal, 08 out. 2019. Disponível em: https://www.cnte.org.br/index.php/menu/comunicacao/posts/cnte-na-midia/72378-governadores-aprovam-proposta-para-fundeb-permanente. Acesso em: 24 out. 2019.

CONAE 2010. Conferência Nacional de Educação. Documento-Referência/[elaborado Comissão Organizadora da CONAE – Brasília: Ministério de Educação, Secretaria Executiva Adjunta, 2010.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. A trajetória e os desafios da profissionalização dos funcionários de escola. Brasília, 2009. 7p. Disponível em: http://www.cnte.org.br/images/stories/2012/profissionalizacao_funcionarios_escola.pdf. Acesso: Diversos

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. CNTE divulga tabela atualizada dos estados que não respeitam integralmente a Lei do Piso. *CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO CNTE*, Brasília, 19 abr. 2013. Disponível em: http://www.cnte.org.br/index.php/comunicacao/noticias/576-lutas-da-cnte/piso-salarial-e-carreira/11802-cnte-divulga-tabela-atualizada-dos-estados-que-nao-respeitam-integralmente-a-lei-do-piso.html. Acesso em: 12 jan. 2018.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE; UNIVERSIDADE DE BRASILIA – UNB. Privatização e mercantilização da educação no Brasil. Brasília, DF: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação/Universidade de Brasília, 2017. 297p.

CRAIDE, Sabrina. Carreira de professor desperta cada vez menos o interesse de jovens. *Agência Brasil*, Brasília, 15 out. 2017. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-10/carreira-de-professor-desperta-cada-vez-menos-o-interesse-de-jovens. Acesso em: 11 ago. 2019.

CROSO, Camilla; MAGALHÃES, Giovanna Modé. Privatização da educação na América Latina e no Caribe: tendências e riscos para os sistemas públicos de ensino. *Educ*. Soc., Campinas, v.37, n.134, p.17-33, jan./mar. 2016.

CUNHA, L.A. *Educação brasileira: projetos em disputa*. São Paulo: Cortez, 1995.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil. Educação e Sociedade, Campinas, v.23, n.80, p.168-200, set. 2002

DAL ROSSO, Sadi. Elementos para a Teoria do Sindicalismo no Setor da Educação. In: Dal Rosso, S. (Org.). *Associativismo e Sindicalismo em Educação. Organização e lutas*. 1ªed. Brasília: Paralelo 15, 2011, v.1, pp.17-28.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal.* Tradução de Mariana Echalar. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2016. p. 271-320. (Estado de Sítio).

DAVIES, NICHOLAS. O financiamento da educação estatal no Brasil: novos ou velhos desafios? *Revista Educação On-line PUC-RIO*, Rio de Janeiro, n.10, p.31-63, 2012.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE, *Transformações recentes no perfil do docente das escolas estaduais e municipais de educação básica: Uma análise a partir dos dados da PNAD*. São Paulo, Outubro de 2014 (Nota Técnica 141).

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do Governo Henrique Cardoso: Uma visão comparada. *Novos Estudos*, São Paulo, n 88, p. 153-179, nov. 2010.

DURKHEIM, Émile. *Da Divisão do Trabalho Social.* Tradução de Eduardo Brandão. 4ª ed.São Paulo: Martins Fontes, 2010. (Biblioteca do Pensamento Moderno)

FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola Fernades; RODRIGUES, Margarita Victoria. O Processo de elaboração da Lei n. 11.738 (Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para a carreira e remuneração docente): trajetória, disputas e tensões. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.41, p.88-101, mar. 2011.

FERNANDES, Maria José da Silva. As recentes reformas educacionais paulistas na visão dos professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v.26, n.03, p.75-102, dez.2010.

FERREIRA, E.B. Ensino Médio. In: Oliveira, D.A.; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação, 2010. CDROM.

FERREIRA, E.B. Plano de desenvolvimento da educação – PDE. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente: Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
FERRO, Maria Carolina Tiraboschi. Participação, políticas públicas e efetividade: linhas de pesquisas, limites e descobertas. In: Encontro Internacional de Participação, Democracia e Políticas Públicas, 2., 2015, Campinas, *Artigo.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.
FERRO, Maria Carolina Tiraboschi. Participação, políticas públicas e efetividade: linhas de pesquisas, limites e descobertas. In: Encontro Internacional de Participação, Democracia e Políticas Públicas, 2., 2015, Campinas, *Artigo.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2015.
FONSECA, Ana et. al. Do Bolsa Família ao Brasil Sem Miséria: o desafio de universalizar a cidadania. FONSECA Ana; FAGNANI, Eduardo (Orgs.). In: *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania: Educação, seguridade social, pobreza, infraestrutura urbana e transição demográfica*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. p.311-335, v.2
FOREQUE, Flávia; CANCIAN, Natália. Quatro em dez professores fazem jornada extra para compor renda. *Folha de São Paulo*, Brasília, 30 jun. 2015. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/224443-quatro-em-dez-professores-fazem-jornada-extra-para-compor-renda.shtml. Acesso em: 13 ago. 2019
FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território e População*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1987.
FREITAS, Lorena. A instituição do fracasso: a educação da ralé. In: SOUZA, Jessé. (Org.). *Ralé brasileira: quem é e como vive.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009. Cap. 12
FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil na década 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, p.93-130, abr. 2003
FUNDAÇÃO SISTEMA ESTADUAL DE ANÁLISE DE DADOS – FUNDAÇÃO SEADE. *Conheça São Paulo*. São Paulo, 2018. 22 p.
G1. Ano letivo começa sem merenda e transporte nas escolas públicas de SP. *G1*, São Paulo, 09 fev. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/ano-letivo-comeca-sem-merenda-e-transporte-nas-escolas-publicas-de-sp.ghtml. Acesso em: 18 set. 2019.
G1. *Redução da maioridade penal é aprovada por 87% diz Datafolha*. São Paulo, 22 jun. 2015. Disponível em: http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/06/reducao-da-maioridade-penal-e-aprovada-por-87-diz-datafolha.html. Acesso em: 07 nov. 2018.
GIANNAZI, Carlos. O drama dos professores temporários da rede estadual. *Carta Capital*, São Paulo, 13 dez. 2017. Disponível em: https://www.cartacapital.com.br/educacaoartigo/o-drama-dos-professores-temporarios-da-rede-estadual/. Acesso em: 15 jun.2019
GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.16, n.47, pp.333-361, maio-ago, 2011.
GOMES DA SILVA, Reni. *Educação: campo de luta. Um estudo sobre os Congressos do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo – APEOESP (1997-2006)*. 2008. 238f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política e Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
GOMES, Thayse Ancila Maria de Melo. *Contratação de professores temporários nas redes estaduais de ensino no Brasil: Implicações para a categoria docente*. 2017. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
GOULART, Débora Cristina. *Entre a denúncia e a renúncia: a APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo) frente às reformas na educação pública na gestão Mário Covas (1995-1998).* 2004. 226 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.
GOULART, Débora. Os professores da rede pública estadual frente à política educacional neoliberal. *Revista de Cultura Política (Crítica e Sociedade)*, v.6, n.1, p.48-71, nov. 2016.
GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
GUIMARÃES DE CASTRO, Maria Helena. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos e desafios. *São Paulo Perspectiva*, São Paulo, v.23, n.1, p.5-18, jan./jun.2009.
HARVEY, David. Condição pós-moderna. C:Loyola, 2005.
HIDAKA, Renato Kendy. *As políticas neoliberais dos governos Covas e Alckmin (1995-2006) e o movimento sindical dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo*. 2012. 150 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília/SP.
IDOETA, Paula Adamo. As metas para o ensino em que o Brasil já foi reprovado ou está em recuperação. *BBC News Brasil*, São Paulo, 03 de jun. de 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/brasil-48439963. Acesso em: 15 nov. 2019.
IINSTITUTO LULA. Inclusão Social. Paredão da desigualdade começa a ruir: renda dos mais pobres cresce mais do que a dos mais ricos. São Paulo. Disponível em: http://www.brasildamudanca.com.br/inclusao-social/inclusao-social. Acesso em: 07 nov. 2018
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. *IBGE*, Brasília. Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015 Acesso em: 19 out. 2019.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Em 2018, mulher recebia 79,5% do rendimento do homem. *IBGE*, Brasília, 8 mar. 2019 (Atualizado em 4 jul. 2019). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/23923-em-2018-mulher-recebia-79-5-do-rendimento-do-homem. Acesso em: 19 ago. 2019
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Perfil dos municípios brasileiros. Brasília, 2017. Disponível: https://loja.ibge.gov.br/perfil-dos-municipios-brasileiros-2017.html. Acesso em: 02 fev. 2019.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. São Paulo. *IBGE*, Brasília. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/sp.html. Acesso em: 13 out. 2019.
INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Taxa de sindicalização dos trabalhadores brasileiros cai para 14,4%, a menor desde 2012. *Agência IBGE Notícias*, Brasília, 8 nov.2018 (Atualizado 9 nov. 2018). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/22952-taxa-de-sindicalizacao-dos-trabalhadores-brasileiros-cai-para-14-4-a-menor-desde-2012. Acesso em: 29 maio 2019
INSTITUTO BRASILEIRO DE OPINIÃO PÚBLICA - IBOPE. *Instituições políticas perdem ainda mais a confiança dos brasileiros.* São Paulo: Ibope Inteligência, 2015. Disponível em: http://www.ibope.com.br/pt-br/noticias/Paginas/Instituicees-politicas-perdem-ainda-mais-a-confianca-dos-brasileiros.aspx. Acesso em: 02 fev. 2019
INSTITUTO DE PESQUISA ECONOMICA APLICADA – IPEA. *Políticas Sociais: acompanhamento de análise*, Brasília: IPEA, v.1, 2012, p.118-158 (Capítulo 4)
INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise (Vinte anos da Constituição Federal)*, v.01, n.17, Brasília, 2009, pp. 07-14.
INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Políticas Sociais: Acompanhamento e Análise*, nº 23, Brasília, 2015, pp. 181-235.
INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA – IPEA. *Professores da Educação básica no Brasil: Condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração*. Brasília, Rio de Janeiro, 2017 (Texto para discussão 2304)
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. *Sinopse Estatística da Educação Básica*. Brasília: Inep: 2019. Disponível: http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica. Acesso: Diversos.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Mapa do Analfabetismo no Brasil*. Brasília: MEC, 2003. 44 p.
INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. *Notas Estatísticas: Censo Escolar 2018*. Brasília: MEC, 2019. 09 p.
JUCÁ, Beatriz. Estados investem em vigilância nas escolas e alunos como mediados para inibir violência. *El País Brasil*, São Paulo, 17 jul. 2019. Disponível: https://brasil.elpais.com/brasil/2019/06/28/politica/1561744612_999785.html. Acesso em: 16 set. 2019.
LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina: Planta, 2004
LAZZARATO, Mauricio. O "homem endividado" e o "deus" capital: uma dependência do nascimento à morte. Entrevista especial com Maurizio Lazzarato. *Revista IHU On-line*, 28 jun. 2015. Disponível em: http://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/543983-o-homem-endividado-e-o-deus-capital-uma-dependencia-do-nascimento-a-morte-entrevista-especial-com-maurizio-lazzarato. Acesso em: Diversos.
LÉTOURNEAU, Jocelyn. Como fazer uma enquete com informantes. In: *Ferramentas para o pesquisador iniciante.* Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Ed. WWF Martins Fontes, 2011. p.215-233.
LIMA, Leonardo Claver Amorim. Da universalização do ensino fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP*), Brasília, v.92, n. 231, p.268-284, maio/ago.2011
LOPES, Valéria Virgínia. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
LOPES, Valéria Virgínia. Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. Dicionário: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
LUCIANO, Hélio José; MORAES, Dirce Aparecida Folleto; MARTINS, Nathalia; SANTOS, Ana Carla Miranda. Vocação ou Profissão? Representações do ser e fazer docente. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2º., 2103, Curitiba. *Resumo*. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013. pp.01-10
MARTINS, Helena. Censo aponta que escolas públicas têm deficiências de infraestrutura. *Agência Brasil*, Brasília, 31 jan. 2018. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2018-01/censo-aponta-que-escolas-publicas-ainda-tem-deficiencias-de-infraestrutura. Acesso em: 18 set. 2019
MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista*.Tradução de Pietro Nassetti. São Paulo: Martin Claret, 2006. (Coleção a obra-prima de cada autor).
MATOSO, FILIPE. Tempo de estudo no Brasil é inferior ao de países de Mercosul e Brics, aponta IDH. *G1*, Brasília, 21 mar. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/mundo/noticia/tempo-de-estudo-no-brasil-e-inferior-ao-de-paises-de-mercosul-e-brics-aponta-idh.ghtml. Acesso em: 19 nov. 2019.
MAZZO, Aline. Fila para vaga em creche na cidade de São Paulo é a menor da série histórica. *Folha de São Paulo/Agora*, São Paulo, 15 jan. 2019 (atualizado 16 jan.2019). Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/fila-para-vaga-em-creche-na-cidade-de-sao-paulo-e-a-menor-da-serie-historica.shtml. Acesso em: Diversos
MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 80p.
MIRALDI, Juliana Closel. *Pierre Bourdieu e a Teoria Materialista do Simbólic*o. 2015. 167f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Instituto Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

MONTEIRO, Caroline. Brasil paga menos a professor que México, Colômbia e Costa Rica. *Revista Nova Escola*, 17 set. 2017. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/6766/salario-de-professor-brasileiro-e-menor-que-em-paises-de-mesmo-nivel. Acesso em: 16 ago. 2019.
MOTA, Camila Veras. Ipea: cada R$ 1 gasto com Bolsa Família adiciona R$ 1,78 ao PIB. *Valor Econômico*, São Paulo, 15 out. 2013. Disponível em: https://www.valor.com.br/brasil/3305466/ipea-cada-r-1-gasto-com-bolsa-familia-adiciona-r-178-ao-pib. Acesso em: 07 nov. 2018
NERI, Marcelo. *A nova classe média*. São Paulo: Saraiva, 2011.
NETO, João. Mulheres dedicam quase o dobro do tempo dos homens em tarefas domésticas. Agência Notícias IBGE, Brasília, 26 abr. 2019 Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/24267-mulheres-dedicam-quase-o-dobro-do-tempo-dos-homens-em-tarefas-domesticas. Acesso em: 19 set. 2019.
NEVES, M.A. Cidadania. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.* Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
NITAHARA, Akemi. IBGE: educação dos pais é determinante na formação e no rendimento dos filhos. *Agência Brasil*, Rio de Janeiro, 16 nov. 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-11/ibge-educacao-dos-pais-e-determinante-na-formacao-e-rendimento-dos-filhos. Acesso em: 31 ago. 2019.
NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. *Bourdieu e a Educação*. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. (Pensadores & Educação).
Noronha, Maria Izabel de Azevedo. Alesp aprova projeto que altera a Lei Complementar 1.093 ("categorias" F e O). *Blog da Presidência*, São Paulo, 09 out. 2013. Disponível em: https://apeoesp.wordpress.com/2013/10/09/alesp-aprova-projeto-que-altera-a-lei-complementar-1093-categorias-f-e-o/. Acesso em: 15 jun. 2019.
Noronha, Maria Izabel de Azevedo. Uma grande vitória da APEOESP e dos professores da categoria O. *Blog da Presidência*, São Paulo, 11 dez. 2017. Disponível em: https://apeoesp.wordpress.com/2017/12/11/uma-grande-vitoria-da-apeoesp-e-dos-professores-da-categoria-o/. Acesso em: 15 jun. 2019.
OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014-2024). Educação Infantil. *Todos pela Educação*. Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/1-educacao-infantil/indicadores. Acesso em: Diversos
OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014-2024). Ensino Fundamental. *Todos pela Educação*.Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/2-ensino-fundamental/indicadores. Acesso em: Diversos
OBSERVATÓRIO DO PLANO NACIONAL DA EDUCAÇÃO (2014-2024). Ensino Médio. *Todos pela Educação*.Disponível em: http://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/3-ensino-medio/indicadores/porcentagem-de-jovens-de-15-a-17-anos-matriculados-no-ensino-medio/#indicadores. Acesso em: Diversos
OLIVEIRA, D. A. *Relatório de estudo de caso do Brasil*, Projeto "Estudio de los Conflitos en los Sistemas Educativos de la Región: Agendas, Actores, Evolución, Manejo y Desenlaces". OREALC/UNESCO (Santiago do Chile)/Laboratório de Políticas Públicas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2004.
OLIVEIRA, Maria Angélica. Oito estados ficam abaixo do piso para professor sugerido pelo MEC. *G1*, São Paulo, 17 jun. 2011. Disponível em: http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/06/oito-estados-ficam-abaixo-do-piso-para-
ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Trabalho Decente, Brasília. Disponível em: https://www.ilo.org/brasilia/temas/trabalho-decente/lang--pt/index.htm . Acesso em: 06 abr. 2019.
ORTIZ, Renato. Introdução. In: ORTIZ, Renato (Org.). *Pierre Bourdieu: Sociologia.* São Paulo: Ática, 1983. p. 06-35
PAULA, NICE DE. 'Para a classe média, o que prevalece é o capital cultural. *O Globo*, Rio de Janeiro, 21 mar. 2013. Disponível em: https://oglobo.globo.com/economia/para-classe-media-que-prevalece-o-capital-cultural-7914177. Acesso em: 29 nov. 2017.
PEREIRA, Gislaine dos Santos. Relações de trabalho flexíveis nas escolas estaduais paulistas: professores interinos, extranumerários, temporários (1930-2015). 2015. 276 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas/SP
PERET, Eduardo; NERY, Carmen. Renda do trabalho do 1% mais rico é 34 vezes maior que da metade mais pobre. *IBGE*, Brasília, 16 out. 2019 (Atualizado em 25 out. 2019). Disponível em: https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/25702-renda-do-trabalho-do-1-mais-rico-e-34-vezes-maior-que-da-metade-mais-pobre. Acesso em: 28 out. 2019.
PICARELLI, Maria. Militarização das escolas públicas? Soldado ou cidadão? *Revista educação*, 29 abr. 2019. Disponível em: https://www.revistaeducacao.com.br/militarizacao-das-escolas/. Acesso em: 16 set. 2019.
PINTO, J.M.R. Financiamento da educação. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
PINTO, JMR. Financiamento da educação. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÀRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
POCHMANN, Marcio. São Paulo: de locomotiva do país a "buraco negro" da decadência nacional. *Rede Brasil Atual*, São Paulo, 11 jun. 2019. Disponível em: https://www.redebrasilatual.com.br/blogs/blog-na-rede/2019/06/sao-paulo-de-locomotiva-do-pais-a-buraco-negro-da-decadencia-nacional/. Acesso: 13 out. 2019.
POZZOBON, Maria Margarete. *O habitus professoral na prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio estadual de Palmas*. 2008. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Goiás, Goiânia-GO.
professor-sugerido-pelo-mec.html. Acesso em: 12 jan. 2018.
PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO – PNUD. *Desenvolvimento Humano*. Disponível em: http://www.atlasbrasil.org.br/2013/pt/o_atlas/desenvolvimento_humano/. Acesso em: 19 nov. 2019

RAMOS, Mozart Neves; OSHIMA, FLÁVIA YURI. Mozart Neves Ramos: "Pode haver um apagão generalizado de professores". *Revista Época*, 18 out. 2015 (atualizado em 12 jun. 2017). Disponível em: https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2015/10/mozart-neves-ramos-pode-haver-um-apagao-generalizado-de-professores.html. Acesso em: 11 ago.2019.

REGO, Walquiria Leão; PINZANI, Alessandro. *Vozes do Bolsa Família: Autonomia, dinheiro e cidadania*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

ROCHA, Selma. Educação de qualidade e democrática: Um direito de todos – Desafios da Educação Básica. In: FONSECA, Ana; FAGNANI, Eduardo (Org.). *Políticas sociais, desenvolvimento e cidadania – Educação, seguridade social, infraestrutura urbana e transição democrática.* São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, v.2,2013, Cap. 1

RODRIGUES, José. O moderno príncipe. Campinas: Autores Associados, 1998

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da Educação* no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2005.

SALA, Mauro. Jornada extra de trabalho é realidade para mais de 40% dos professores do país. Esquerda Diário, Campinas, 2015. Disponível em: https://www.esquerdadiario.com.br/spip.php?page=gacetilla-articulo&id_article=1888. Acesso em: 13 ago. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Ausência de professor da rede pública chega a 30 dias no ano no Estado de SP. *Folha de São Paulo, São Paulo*, 24 jul. 2017. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/07/1903769-ausencia-de-professor-da-rede-publica-chega-a-30-dias-no-ano-no-estado-de-sp.shtml. Acesso em: 15 set. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Estado de São Paulo tem 57 mil professores temporários. *O Estado de São Paulo*. São Paulo, 16 dez. 2014. Disponível em: https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,estado-de-sao-paulo-tem-57-mil-professores-temporarios,1607551. Acesso em: 14 jun. 2019.

SALDAÑA, Paulo. Governo corta repasse para educação básica e esvazia programas. *Folha de São Paulo*, Brasília, 15 jul. 2019 (Atualizado 12 set. 2019). Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2019/07/governo-corta-repasse-para-educacao-basica-e-esvazia-programas.shtml?loggedpaywall. Acesso em: 15 nov. 2019.

SALES, S.R. Diretrizes curriculares. In. OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação. CDROM.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. *A Secretaria*. São Paulo, 2019. Disponível em: https://www.educacao.sp.gov.br/institucional/a-secretaria/. Acesso em: Diversos.

SAVIANI, Dermeval. A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência. *RBPAE*, v.29, n.2, p.207-221, mai/ago.2013.

SAVIANI, Dermeval. A LDB e a legislação complementar: A redefinição do lugar da União na organização da educação nacional – iniciativas do Governo FHC. In: _____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2016. Cap. 1, p.10-19. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Educação Básica – iniciativas do Governo FHC. In: _____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p.82-88. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. Educação Básica – iniciativas do Governo Lula. In: _____. *Da LDB (1996) ao novo PNE (2014-2024): por uma outra política educacional*. 5.ed. Campinas: Autores Associados, 2016. p.88-151. (Coleção Educação Contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. 10ª ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. *Educ.* Soc., Campinas, v.28, n.100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino.* 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015 (Coleção educação contemporânea)

SAVIANI, Dermeval. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino.* 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea)

SENA, Paulo. A história do PNE e os desafios da nova lei. In: *Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.3005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.* Brasília: Câmara dos Deputados, Edições, Câmara, 2014. 86p. (Série legislação; n.125)

SILVA, Juan Carlos. *A política educacional do governo José Serra (2007-2010): uma análise da atuação da APEOESP*. 2013. 220 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

SILVA, MJA. Progressão continuada. In: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A.M.C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP; INSTITUTO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA APLICADA – IBSA. *O financiamento da educação no Estado de São Paulo em 2016.* São Paulo: APEOESP/ IBSA, 2016. 40p.

SINDICATO DOS PROFESSORES DO ENSINO OFICIAL DO ESTADO DE SÃO PAULO – APEOESP. *Manual do Professor.* São Paulo, 2015. 60 p.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SINGER, André. *Os sentidos do lulismo: reforma gradual e pacto conservador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

SOARES, Luiz Eduardo; GUINDANI, Miriam Krenzinger. Direitos humanos nos governos do PT. In: MARINGONI, Gilberto; MEDEIROS, Juliano (Org.). *Cinco mil dias: O Brasil na era do lulismo*. São Paulo: Boitempo Editorial/Fundação Lauro Campos, 2017. pp. 192-206

SOUSA, Juliana. *Trabalho Decente na America Latina – Brasil.* São Paulo: IOS, 2016. Disponível em: http://www.redlat.net/site/wp-content/uploads/2016/01/Brasil-2.pdf. Acesso em:07 nov. 2018

SOUZA, Clóvis Henrique Leite de. Conferências. In: Pólis/Inesc (Coord.). *Arquitetura da Participação no Brasil*. São Paulo: Fundação Ford, 2011, pp.42-69.
TAKAHASHI, Fábio. PSDB culpa PSDB por crise na educação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 12 mar. 2007. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1203200716.htm. Acesso em: 02 abr. 2019.
TEIXEIRA, Larissa. 66% dos professores já precisaram se afastar por problemas de saúde. *Revista Nova Escola*, 16 ago. 2018. Disponível em: https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude. Acesso em: 15 set. 2019.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2018*. Edição Atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 2018. 173 p.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2019*. Edição Atualizada. São Paulo: Editora Moderna, 2018. 180 p.
TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Professores no Brasil: Perfil docente, políticas para o magistério e níveis de formação dos professores brasileiros.* São Paulo, 2016. 55 p.
TOKARNIA, Mariana. Enem: federais, militares e técnicas são as escolas públicas bem avaliadas *Agência Brasil*, Brasília, 04 out. 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/enem-federais-militares-e-tecnicas-sao-publicas-com-melhor-desempenho. Acesso: Diversos.
TOKARNIA, Mariana. Estudo prevê perde de 24 bi anuais para educação com PEC 241; MEC contesta. *Agência Brasil*, Brasília, 14 out. 2016. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/educacao-pode-perder-r-24-bi-anuais-por-conta-da-pec-241-mec-nega. Acesso em: 18 jun. 2018.
TOKARNIA, Mariana. MEC posiciona-se contrário à proposta do novo Fundeb. Agência Brasil, Brasília, 19 set. 2019. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/mec-posiciona-se-contrario-proposta-do-fundeb. Acesso em: 24 out. 2019.
TOKARNIA, Mariana. Relatora do Fundeb na Câmara apresenta proposta preliminar. *Agência Brasil*, Brasília, 19 set. 2019. Disponível em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2019-09/relatora-do-fundeb-na-camara-apresenta-proposta-preliminar. Acesso em: 24 out. 2019.
TRIBUNAL DE CONTA DA UNIÃO – TCU. *Relatório Sistêmico de Fiscalização da Educação (Exercício 2014)*, Brasília, 2015, 124p.
TRIBUNAL DE CONTAS DA UNIÃO – TCU. *Auditoria coordenada educação: ensino médio*. Brasília: Instituto Rui Barbosa/Tribunal de Contas da União, 2014. 32 p. (Sumários Executivos).
VALE, Ana Maria do. O sindicalismo docente nas décadas de 80 e 90: novas e renovadas formas de participação política. In: II CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2002, Natal. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação.* Natal: NAC - Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.
VINUTO, Juliana. A amostragem em Bola de Neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. *Temáticas*, Campinas, v.22, n. 44, p. 203-220, ago./dez. 2014
VIZZOTTO, Liane; CORCETTI, Berenice; PIEROZAN, Sandra. O público e o privado para os serviços sociais. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v.11, n.21, p.543-556, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.cnte.org.br/images/stories/retratos_da_escola/retratos_da_escola_21_2017.pdf. Acesso em: 22 set. 2019.
VOSS, Dulce Mari da Silva. O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE): contextos e discursos. *Cadernos de Educação*, Pelotas, n.38, p.43-67, jan./abr.2011.
WALKER, Ian. A informal rede de creches para crianças que vivem na periferia. *BBC Brasil*, São Paulo, 7 jun.2019. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/vert-cap-47969511. Acesso em: Diversos
WANDERLEY, Luiz Eduardo W. *Realismo Utópico: O público e o intertransdisciplinar*. Estudos Avançados, 27, 2010, p. 121-131.
WITAKER, Francisco. "Iniciativa popular de lei: limites e alternativas". In: BENEVIDES, Maria Victoria; VANNUCHI, Paulo; KERCHE, Fábio (Orgs.). *Reforma Política e Cidadania*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo/Instituto da Cidadania, 2003, pp. 182-200.
ZIMMERMANN, Silvia Aparecida. *A pauta do povo e o povo em pauta: as conferências nacionais de segurança alimentar e nutricional, Brasil – democracia participativa e decisão política.* Tese (Doutorado em Ciência Sociais). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro-RJ, 2011.

Anexo

Questionário para professores da rede estadual de ensino

I-) Perfil

1-) Qual é o nome do/a professor/a? _____

2-) Qual é a sua idade? _____

Até 25 anos	( )
De 26 a 30 anos	( )
De 31 a 35 anos	( )
De 36 a 40 anos	( )
De 41 a 45 anos	( )
De 46 a 50 anos	( )
De 51 a 60 anos	( )
Acima de 60 anos	( )

3-) Qual é o seu sexo/ gênero?

Masculino	( )
Feminino	( )
Outro	( )

4-) Qual é a sua raça/cor?

Branca	( )
Negra	( )
Parda	( )
Amarela	( )
Indígena	( )

5-) Qual é rendimento mensal? (salário, gratificações, abono, etc.). Ref. SM= R$ 954,00 em 2018

Até 1 SM	( )
De 1SM a 2 SM	( )
De 2 SM a 3 SM	( )
De 3SM a 4 SM	( )
De 4 SM a 5 SM	( )
De 5 SM a 8 SM	( )
De 8SM a 10 SM	( )
De 10 SM a 20 SM	( )
Mais de 20 SM	( )

6-) Quais são os benefícios que você tem acesso? *(Atentar-se se a descrição feita pelo docente é equivalente ao previsto na legislação estadual)*

7-) Qual é o estado civil?

Solteiro/a	( )
Casado/a	( )
Viúva/a	( )
Em união estável	( )
Divorcia/do	( )

8-) Você tem filhos?

Sim	( ) quantos?_____
Não tenho	( )

9-) Qual é o seu nível de escolaridade?

Ensino Fundamental completo	( )
Ensino Médio (Magistério)	( )
Ensino Superior (Bacharel)	( )
Ensino Superior (Bacharel e Licenciado/a)	( )
Ensino Superior (Licenciado/a)	( ) Em qual área?_____
Especializado/a	( )
Mestre/a	( ). Em qual área?_____
Doutor/a	( ) Em qual área?_____

10-) Há quanto tempo você se formou deste o último curso realizado na questão anterior?

Menos de 3 anos	( )
De 4 a 5 anos	( )
De 6 a 10 anos	( )
De 11 a 15 anos	( )
De 16 a 20 anos	( )
Mais de 20 anos	( )

11-) Há quanto tempo você é docente?

Menos de 3 anos	( )
De 4 a 5 anos	( )
De 6 a 10 anos	( )
De 11 a 15 anos	( )
De 16 a 20 anos	( )
Mais de 20 anos	( )

11.1-) Há quanto tempo você é docente da rede estadual?

Menos de 3 anos	( )
De 4 a 5 anos	( )
De 6 a 10 anos	( )
De 11 a 15 anos	( )
De 16 a 20 anos	( )
Mais de 20 anos	( )

12-) Há quanto tempo leciona na (s) escola (s) na qual está atualmente?
(Atentar-se: a perguntar quer saber há quanto tempo o docente atua na escola estadual onde está no momento)

Menos de 3 anos	( )
De 4 a 5 anos	( )
De 6 a 10 anos	( )
De 11 a 15 anos	( )
De 16 a 20 anos	( )
Mais de 20 anos	( )

13-) Além da rede estadual, você leciona em outras redes de educação?
(Atentar-se: verificar em quantas escolas o docente leciona tendo em vista a rede)

Na rede municipal	( )
Na rede privada	( )
Na rede federal	( )
Apenas na rede estadual	( )

14-) Qual é a sua jornada semanal de trabalho no Estado?

Professor de Educação Básica I 12 horas	( )
Professor de Educação Básica I 24 horas	( )
Professor de Educação Básica I 30 horas	( )
Professor de Educação Básica I 40 horas	( )
Professor de Educação Básica II 12 horas	( )
Professor de Educação Básica II 24 horas	( )
Professor de Educação Básica II 30 horas	( )
Professor de Educação Básica II 40 horas	( )
Professor II (em extinção) 24 horas	( )
Professor II (em extinção) 30 horas	( )
Acima de 40 horas	( )
Outros	( ). Quais? _____

14.1-) Qual é a sua jornada semanal de trabalho total (incluindo outras atividades)?
15-) Qual é sua situação funcional? _____
(Atentar-se: queremos, aqui, identificar o tipo de contrato)
16-) Qual (is) é (são) a (s) disciplina (s) que você ministra no Estado?
(Atentar-se que: i-) o/a professor/a pode ser ministrar aula de mais de uma disciplina e/ou ser professor/a de educação fundamenta I, etapa que não há disciplina única; ii-) se ele ministra a mesma disciplina nas outras redes)

Diversas, sou professora/a de Ensino Fundamental I	( )
Língua Portuguesa	( )
Matemática	( )
História	( )
Geografia	( )

Ciências	( )
Física	( )
Artes	( )
Língua Estrangeira	( )
Educação Física	( )
Química	( )
Filosofia	( )
Biologia	( )
Sociologia	( )
Informática	( )
Outros.	( ). Quais? _____

17-) O que gosta de fazer nas horas de lazer?

II-) Breves considerações acerca da trajetória, da vida cotidiana e da vida profissional

18-) Aborde, em linhas gerais, sobre sua trajetória.

(Atentar-se: i-) onde o docente morou; ii-) o que gostava de fazer quando era mais jovem, iii-) a avaliação acerca família nas suas escolhas profissionais, políticas, religiosas, na vida escolar, etc.; iv-) história e pertencimento em grupos políticos, religiosos,motivos que teriam o levado a atuar no magistério;v-) como se deu esse processo de escolha, como possíveis influências;vi-) fatores que o levaram à escolha da disciplina que ministra ou pela atuação na fase que está na educação básica; vii-) tentar investigar se houve aprendizado;viii-) se há alguma frustração, algum arrependimento, se sente valorizado, etc; ix-) se considera que aprendeu algo novo; x-) se pretende estar na docência nos próximos anos)

19-) Comente como você elabora suas aulas.

(Atentar-se: i-) tentar investigar se o docente se orienta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), propostas curriculares da Secretaria Estadual da Educação, outras fontes, etc.; ii-) se ele elabora sozinho ou tem algum apoio; iii-) avaliar se o docente tem a necessidade de tal apoio na preparação de aulas, etc.; iv-) tentar conhecer o tempo que o professor leva para produzir as aula e se é suficiente)

20-) Como se dá a interação dos/as alunos/as no desenvolvimento das aulas no dia-a-dia?

(Atentar-se: i-) se o docente procurar incentivar, em algum grau, a participação dos alunos nas aulas que realiza; ii-) se ele prefere uma aula em que a participação do aluno não deve ocorrer, cabendo apenas a recepção do conteúdo ministrado em aula, etc.)

21-) Como é a sua relação com os seguintes atores da comunidade escolar?

(Atentar-se: tentar verificar episódios que o entrevistado tenha se envolvido com atores sociais listados abaixo)

- ✓ Com professores diretos:
- ✓ Com professores temporários:
- ✓ Alunos:
- ✓ Pais de alunos:
- ✓ Coordenadores/as Pedagógicos:
- ✓ Diretor/a
- ✓ Outros/as profissionais (trabalhadores/as da limpeza, da cozinha, da segurança (vigilantes, policiais, etc.), da área administrativa, de apoio (organização escolar):

22-) Você realizou atividades conjuntas com outros colegas docentes? Se sim, quais foram as atividades pedagógicas realizadas conjuntamente, bem como descreva um pouco da (s) experiência (s).

(Atentar-se: i-) tentar verificar se o entrevistado tem alguma opinião sobre atividades pedagógicas com outros colegas; ii-) qual a frequência com que isso ocorre; iii-) se para ele, tal atividade tem benefícios no processo de aprendizagem dos alunos)

23-) De forma geral, qual a sua avaliação sobre o desempenho escolar dos/as os/as alunos?

(Atentar-se: i-) tentar descobrir a opinião do entrevistado sobre os motivos que interferem no aprendizado; ii-) se ele procura realizar algo para minimizar os problemas de aprendizado)

24-) Qual é o número de aluno que tem por (s) (s) turma (s)? Qual é sua avaliação a respeito?

25-) A Secretaria de Educação faz alguma prova de avaliação de desempenho dos professores? Se sim, qual sua avaliação das provas de seu desempenho?

(Atentar-se: tentar identificar qual a periodicidade desta avaliação; e se ela tem algum reflexo na remuneração dos professores, etc.)

26-) Qual sua avaliação acerca das avaliações da educação feitas pelos governos para verificar a aprendizagem dos/as estudantes? (Prova-Brasil, SARESP, etc.)? Por quê?

27-) Você já foi acometido/a por alguma doença do trabalho ou acidente do trabalho?

(Atentar-se: i-) qual tipo de doença e acidente do trabalho que o entrevistado teve; ii-) quantas vezes ele ficou afastado; iii-) o total de dias; iv-) se ele tem apoio necessário na escola para fazer o encaminhamento para solicitar o afastamento; v-) se ele tem alguma avaliação sobre a perícia médica do Estado; vi-) se está sendo muito comum na (s) escola (s) afastamentos ocupacionais;vii-) se já precisou ir trabalhar doente, por medo de sofrer represália; viii-) tentar saber se o entrevistado tem alguma informação ou se já passou pela reabilitação oferecida pelo governo estadual)

28-) Você já foi vitimado/a por um algum ato de violência? Se sim, relate o caso, o que fez e se a direção da escola fez algo a respeito do (s) caso (s).
(Atentar-se: i-) tentar verificar se na (s) sua (s) escola (s) há muitos casos de violência; ii-) se a violência foi física ou psicológica; iii-) indagar quem foi praticou o ato violento; iv-) se o entrevistado sabe informar o que direção da escola faz para minimizar ou combater os casos)
29-) Qual é a sua avaliação sobre a sua (s) escola (s) em termos de infraestrutura? Quanto:

- ✓ Às quadras:
- ✓ Às bibliotecas:
- ✓ Aos banheiros:
- ✓ Aos refeitórios
- ✓ Ao material pedagógico:
- ✓ Aos laboratórios:
- ✓ Às salas de aula:

30-) Qual é a relação do trabalho com a sua vida pessoal? *(Atentar-se: i-) tentar captar de que modo a influência do trabalho interfere na vida pessoal do entrevistado; ii-) se o entrevistado é única pessoa responsável pelos afazeres de casa ou atividades são compartilhadas por mais alguém; iii-) se o entrevistado leva muito trabalho para casa)*
31-) Você já teve ou está tendo alguma experiência de desrespeito à sua autonomia para o desenvolvimento do trabalho pedagógico? Se sim, descreva brevemente como foi a ocorrência e o que fez diante da sua situação.
(Atentar-se: i-) se houve alguma interferência externa no trabalho pedagógico, como acusação de doutrinação, ii-) possíveis questionamentos à maneira que está dando aula, etc.)
32-) Quais informações você tem em relação ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da (s) sua (s) escola (s)?
(Atentar-se: i-) se a escola do docente possui o Projeto Político Pedagógico (PPP); ii-) se o docente acompanha a construção e aplicação do PPP da (s) escola (s); iii-) se o docente possui alguma avaliação sobre o PPP; iv-) tentar verificar se a comunidade escolar participa do processo de elaboração do PP? iv-) investigar se o PPP contribui para a prática docente; iv-) se o PPP contribui para o desenvolvimento dos currículos e na aprendizagem dos alunos)
33-) Quais informações você tem em relação ao Conselho Escolar (CE) da (s) sua (s) escola (s)?
(Atentar-se: i-) tentar perceber se o docente participou ou participa do CE; ii-) se ele tem alguma avaliação sobre o funcionamento do CE; iii-) se ele sabe se a comunidade escolar participa do CE; tentar verificar se ele tem alguma opinião quanto à interação entre a comunidade escolar e a escola; iv-) notar se o CE contribui de alguma qualquer forma com a gestão de escolar e como esta se dá no cotidiano)

5.3 Acompanhamento de políticas públicas

34-) Você conhece as leis ou algum programa, plano ou política governamentais para a educação? Quais são as mais relevantes?
(Atentar-se: exemplos de legislações: Constituição Federal, em seu artigo 205; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Plano Nacional de Educação, etc; i-) qual opinião do docente sobre o programa, plano ou política; ii-) se ele tem conhecimento sobre o processo de elaboração; iii-) se ele participou e como participou do processo de construção; iv-) possíveis exemplos de programa, plano ou política governamental: Plano Nacional ou Estadual de Educação; Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), Plano de Desenvolvimento da Educação - ambos do governo federal - ; Programa São Paulo Faz Escola; Programa Rede São Paulo de Formação Docente (REDEFOR); etc.; v-) se ele tem o hábito de acompanhar os programas, plano ou políticas e a frequência com que ocorre tal comportamento .)
35-) Você conhece algumas das políticas públicas de emprego e trabalho para professores/as?
(Atentar-se: i-) a avaliação do entrevistado acerca destas políticas; ii-) exemplos de políticas públicas Sistema de Promoção para integrantes do Quadro do Magistério (Lei complementar 1.097/09); Bonificação por Resultados (Lei Complementar 1.078/08); Estágio Probatório do Quadro do Magistério (Decreto nº 52.344) e Plano de Carreira, vencimentos e salário para os ingressantes do QM (LC 836/97)) ; iii-) se ele participou do "Curso Específico de Formação aos ingressantes nas classes dos docentes do Quadro do Magistério na Escola de Formação de Professores (EFAP), como parte de estágio probatório; iv-) se ele tem alguma avaliação sobre o referido curso, como se acrescenta algo do ponto vista pedagógico ou se curso é desnecessário, pois o que importa são as provas do concurso público)
36-) Em algum momento, você participou do Programa de Valorização por Mérito (Prova-Mérito)? Se sim, quantas vezes foi aprovado e conseguiu evolução funcional (promoção na carreira)? *(Atentar-se: i-) verificar se o entrevistado possui alguma avaliação sobre a Prova-Mérito; ii-) se ele já teve evolução funcional (promoção na carreira) pela via acadêmica ou pela via não acadêmica)*