



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Formação de Professores

Handerson Fábio Fernandes Macedo

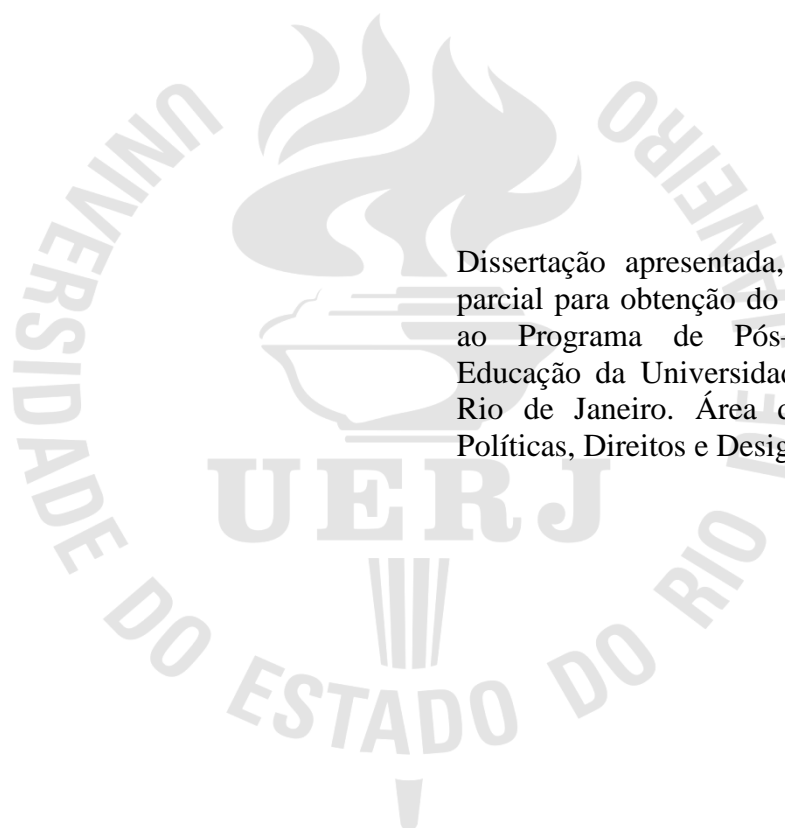
**A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do Sindicato
Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ**

São Gonçalo

2015

Handerson Fábio Fernandes Macedo

**A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do Sindicato Estadual
dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ**



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marcia Soares de Alvarenga

São Gonçalo

2015

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M141 Macedo, Handerson Fábio Fernandes.
A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do
Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ / Handerson
Fábio Fernandes Macedo. – 2015.
118f.

Orientadora: Prof.^a Dra. Marcia Soares de Alvarenga.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado
do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Direito à educação – Teses. 2. Sindicatos – Professores – Teses.
I. Alvarenga, Marcia Soares de. II. Universidade do Estado do Rio de
Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CDU 37.014.1

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação,
desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Handerson Fábio Fernandes Macedo

**A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do Sindicato Estadual
dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ**

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Políticas, Direitos e Desigualdades.

Aprovada em 11 de junho de 2015.

Banca Examinadora:

Prof^a. Dra. Marcia Soares de Alvarenga (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Gaudêncio Frigotto
Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo – UERJ

Prof. Dr. Nicholas Davies
Universidade Federal Fluminense

São Gonçalo
2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais por continuarem me apoiando em minhas escolhas e, principalmente, nos estudos. Ao meu irmão, que sempre se mostra disposto a conversar, brincar e jogar algo para ajudar a distrair nos momentos de tensão. E principalmente a minha vó, que apesar de infelizmente não ter acompanhado essa jornada, sempre me incentivou e me guiou pelos estudos.

Aos amigos que fiz ao longo da vida, Antonio Andrade, Fabio Marchon, Jean Firmino, Lincoln Marques e Sylk Sauma, por compreenderem minha ausência em alguns momentos e me darem forças para continuar.

Aos amigos que fiz durante a turma do mestrado, pois a contribuição de todos, seja durante as aulas ou nas pausas para o lanche, foram muito importante. Agradeço especialmente ao Paulo Estácio e à Lydia Wanderley, por compartilharem comigo momentos de angústia, de alegria, de militância política e estudos, certamente transformaram esta árdua caminhada em uma empreitada mais amena, tornando o curso muito mais atraente e interessante com as conversas, tanto pessoalmente quanto via redes sociais, que foram de grande valia, tanto para a pesquisa como para outras questões da vida. Não posso deixar de agradecer também a Márcia Freitas, amiga com o qual o tempo de orientação foi compartilhado ao longo do mestrado, permitindo maior e melhor aprendizado, assim como à Ingrid Ribeiro, sempre disposta a auxiliar e dialogar com sua experiência.

Aos diretores do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, por terem autorizado a pesquisa e demonstrado interesse pelo tema.

Aos companheiros de militância sindical, que certamente influenciaram nos caminhos e perspectivas desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, pelas aprendizagens, aulas, sugestões e conversas.

Aos professores Gaudêncio Frigotto e Nicholas Davies, pelas indicações de leituras e orientações no processo de qualificação.

Agradeço, por fim, a minha orientadora, Professora Márcia Soares de Alvarenga, pela compreensão com minha pouca organização, paciência por eu sempre extrapolar os prazos definidos, mas, principalmente, pelo respeito às minhas idéias, confiança em minha capacidade e por todas as dicas e ajudas ao longo desta caminhada.

RESUMO

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes. *A luta pelo direito à educação de qualidade nas ações jurídicas do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação – SEPE/RJ*. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

O direito à educação básica no Brasil tem sido construído a partir de duras lutas por parte de movimentos sociais, que enfrentam principalmente setores conservadores e ligados a interesses privados. A Constituição Federal e a LDB 9394/96 proclamaram como sendo dever do Estado garantir a oferta de uma educação pública com um padrão de qualidade para todos. Apesar dos avanços dos marcos legislativos, indicadores educacionais apontam os desafios do acesso ao direito de uma educação pública de qualidade para crianças, jovens e adultos das classes trabalhadoras. Apoiados em referencial teórico que tem aproximado a relação entre qualidade de educação e as políticas de avaliação no tempo presente no Brasil, como amálgama do direito à educação, a pesquisa tem por principal objetivo analisar e interpelar o papel do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro na construção de uma educação pública de qualidade social, principalmente a partir da atuação do departamento jurídico do mesmo. Do ponto de vista metodológico, a pesquisa propõe, primeiro, compreender de que forma se deu a construção do direito à educação no Brasil a partir de documentos produzidos por movimentos sociais docentes. Segundo, estabelecer um diálogo sobre o conceito de qualidade da educação e, por último, realizou-se o levantamento e análise das ações e processos impetrados pelo movimento sindical docente contra a Administração Pública como dispositivo jurídico-constitucional que visem a garantir a objetivação do direito à educação de qualidade.

Palavras-chave: Direito à educação. Movimento Sindical Docente. Qualidade da Educação.

RESUMEN

MACEDO, Handerson Fábio Fernandes. *La lucha por el derecho a la educación de calidad en las acciones jurídicas del Sindicato Estadual de los Profesionales de la Educación – SEPE/RJ*. 2015. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Formação de Professores, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2015.

El derecho a la educación básica en Brasil se ha construido a partir de duras luchas de los movimientos sociales, que enfrentan principalmente sectores conservadores y vinculados a intereses privados. La Constitución Federal y la LDB 9394/96 proclamaran como el deber del Estado de garantizar la prestación de la educación pública con padrón de calidad para todos. No obstante los avances de los marcos legislativos, los indicadores educativos apuntan a los desafíos de la ley de acceso a una educación pública de calidad para los niños, jóvenes y adultos de las clases trabajadoras. Con lo apoyo del marco teórico que ha abordado la relación entre la calidad de la educación y las políticas de evaluación en el tiempo presente en Brasil, como una amalgama del derecho a la educación, la pesquisa tiene por objetivo analizar y cuestionar el papel de lo Sindicato Estadual de los Profesionales de la Educación del Río de Janeiro en la construcción de una educación pública con calidad social, principalmente de la actuación del departamento jurídico de la misma. Del punto de vista metodológico, la pesquisa propone, en primer lugar, para entender cómo se le dio la construcción del derecho a la educación en Brasil a partir de documentos producidos por los movimientos sociales docente. En segundo lugar, un diálogo sobre el concepto de calidad de la educación y, por último, ejecuto-se un levantamiento y análisis de las acciones y demandas presentadas por el movimiento sindical docente contra la Administración Pública como dispositivo jurídico-constitucional destinada a garantizar la objetividad del derecho a la educación de calidad.

Palabras clave: Derecho a la educación. Movimiento Sindical Docente. Calidad de la educación.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	7
1	O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL – A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE MANIFESTOS E MOVIMENTOS SOCIAIS ..	15
1.1	A não preocupação com a educação popular: da falta de cidadania à falta de legislação	15
1.2	Escola pública no século XX e movimentos sociais: uma luta árdua e permanente contra os interesses privados	20
1.2.1	<u>Organização e reivindicações – a constituição de movimentos em torno da educação</u>	20
1.2.2	<u>Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 – Em defesa da escola pública</u>	24
1.2.3	<u>O Manifesto dos Educadores, a Campanha em Defesa do Ensino Público e o debate sobre a LDB de 1961</u>	30
1.2.4	<u>Da carta de Goiânia a LDB 9394/96</u>	37
1.3	O ajuste neoliberal: os privatistas não podem mais esperar	45
2	QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS EM DISPUTA	48
2.1	Escola-empresa: a qualidade neoliberal	51
2.1.1	<u>Qualidade Total na Educação e Avaliação Externa</u>	56
2.2	Qualidade Social da Educação	63
3	A DEFESA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS AÇÕES JUDICIAIS DO SEPE	71
3.1	O Estado, o Direito e o Sindicalismo – a necessidade de uma crítica marxista	71
3.2	Da ação jurídica como instrumento de defesa da qualidade e como pressão política	78
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
	REFERÊNCIAS	107

INTRODUÇÃO

Inserção no tema

Tendo pais que foram trabalhadores na área da educação – mãe professora aposentada da rede municipal de Niterói e da rede estadual do Rio de Janeiro e pai auxiliar de serviços gerais da rede estadual do Rio de Janeiro –, cresci num ambiente familiar onde as discussões sobre os problemas enfrentados pelas escolas públicas sempre foram comuns.

Embora não tenha estudado em escola pública, sempre a freqüentei, pois, assim como boa parte dos trabalhadores e trabalhadoras deste país, muitas vezes meus pais não tinham com quem deixar seus filhos, então meu irmão e eu acompanhávamos nossa mãe em suas atividades docentes.

Desta forma, via e convivía no dia a dia com dois mundos bem diferentes. Estudando no turno da manhã numa escola particular no Centro da cidade de Niterói, acompanhando minha mãe no turno da tarde numa escola municipal localizada em um bairro da periferia de Niterói e, algumas vezes, no turno da noite, numa escola estadual no Centro de Niterói. Mundos diferentes porque, aos olhos de uma criança, as diferenças estruturais entre as escolas eram perceptíveis e gritantes.

Com a passagem dos anos, percebi que a desigualdade estava além das questões estruturais entre a escola particular e as da rede pública, percebi que a maioria dos alunos da escola em que eu estudava era branca, e que a maioria dos alunos das escolas em que meus pais trabalhavam era negra. Com o tempo, percebi as diferenças sociais entre os alunos que freqüentavam a escola particular e os alunos que freqüentavam a rede pública de ensino. Na época, não entendia bem o motivo dessas diferenças, apenas as percebia. Não tinha maturidade para compreender as causas geradoras dessas diferenças ou para compreender que vivemos numa sociedade onde as desigualdades sociais se fazem presente em todos os lugares.

Hoje, compreendo que as diferenças vão muito além das questões estruturais das escolas ou das classes sociais a que pertencem os alunos de cada rede de ensino. Compreendo que as diferenças perpassam, entre outras, pela própria questão de como se dá e/ou se constrói a educação em cada espaço. Compreendo que dada a sociedade capitalista e,

conseqüentemente, excludente em que vivemos, estas questões não são independentes, pelo contrário, estão intrinsecamente relacionadas.

Durante minha graduação em Direito, já tinha em mente estudar as questões relacionadas ao direito educacional, porém minha monografia teve como tema a Responsabilidade Civil do Estado com a integridade física dos alunos que fazem parte da rede pública de ensino, fazendo uso de decisões judiciais sobre as questões pertinentes para analisar o assunto.

Já em minha monografia da especialização em Docência e Educação Básica cursada na Universidade Federal Fluminense (UFF) tive a oportunidade de aprofundar meus estudos na área educacional e pesquisei a questão do fracasso e exclusão escolar e o projeto de aceleração de classes existente naquele momento na rede estadual de ensino, o chamado Programa Autonomia.

Em minha ainda curta experiência como professor de História da rede estadual de educação do Rio de Janeiro passei a vivenciar com aquela realidade que tanto era discutida em casa e que tive algum contato quando acompanhava minha mãe. Agora não mais ouvia falar ou via de vez em quando os problemas pelos quais passam profissionais e alunos da rede pública de ensino. Agora eu os vivencio, sinto, vejo e milito contra exatamente os mesmos problemas que meus pais sempre vivenciaram, sentiram, viram e militaram contra.

São exatamente estes problemas que me trazem ao objeto tema desta pesquisa, o papel do Estado na garantia da qualidade da educação pública. Apesar do pouco tempo como professor, são inúmeros os casos que poderia relatar de alunos que possuem que, apesar de estarem completando ou quase completando o ensino médio, mal sabem ler e/ou escrever. Alunos que sofrem pela falta de professores, salas superlotadas, falta de materiais ou materiais de baixa qualidade, escolas caindo aos pedaços, isto para falar o que é perceptível aos olhos, pois também sofrem por outras questões que nem sempre são facilmente percebidas pelos próprios alunos, como as condições de trabalho do professor ou seus baixos salários, pressão por metas e a responsabilização por resultados.

Questões estas que estão diretamente relacionadas com a qualidade da educação. Afinal, como falar em qualidade da educação se nas escolas falta de tudo, do material escolar ao professor? Da merenda ao uniforme escolar, que permite ao aluno fazer uso do transporte público de forma gratuita? É possível que se construa uma educação pública de qualidade numa sala de aula que tem mais alunos do que o espaço físico comporta? Afinal, índices e indicadores produzidos por avaliações externas confundem-se com uma educação pública de qualidade?

O tema e questões de estudo

Alguns anos atrás seria possível afirmar que a demanda por vagas nas escolas públicas era um dos principais problemas enfrentados na área educacional, porém, após intensas lutas e pressão por parte de movimentos sociais e da sociedade civil, inclusive na esfera judicial (OLIVEIRA, ARAÚJO, 2004), pode-se afirmar que esse quadro foi revertido e que a maior parte das crianças e jovens em idade escolar encontra-se matriculada nas escolas. Entretanto, superada a questão do direito de acesso à educação básica, pelo menos no ensino fundamental, destaca-se, na atualidade, a problemática do direito à educação pública de qualidade.

O aumento do número de vagas não veio acompanhado com o aumento proporcional de investimentos e verbas de forma a acompanhar o número de matrículas nas escolas públicas. Como consequência, ocorre a queda da qualidade da educação básica, com degradação das condições de trabalho de professores e demais profissionais da educação, além de altos índices de fracasso escolar e evasão.

Importante termos em mente que a educação para as classes populares nunca foi conseguida facilmente, sem lutas e/ou disputas. Muito pelo contrário, se hoje a educação constitui-se num direito fundamental, como felizmente consta em nossa constituição federal, foi porque os movimentos sociais souberam organizar-se e exigir do Estado brasileiro tal direito. Mesmo assim, ao longo da história do Brasil republicano, pode-se dizer que tal direito foi permeado por avanços e retrocessos nas legislações, fruto dos contextos históricos pelos quais o país passou.

A presente pesquisa possui como objetivo investigar a defesa da qualidade da educação pública mediante os processos judiciais promovidos pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE/RJ) contra o governo estadual do Rio de Janeiro e o governo municipal do Rio de Janeiro. Logo, por esta pesquisa, pretende-se estudar a atuação ativa do SEPE na fiscalização e cobrança do papel do Estado enquanto agente garantidor de uma educação pública de qualidade socialmente referenciada. Torna-se importante, então, levantarmos as seguintes questões

- a) Como se deu o processo de construção do direito à educação básica no Brasil?
- b) Quais sentidos hegemônicos e contra-hegemônicos sobre qualidade da educação no Rio de Janeiro?

- c) Em face ao artigo 206, VII da CF/88 que preconiza a garantia do padrão de qualidade, é possível cobrar do Estado quando entende-se que este descumpra seu papel?
- d) O que o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação tem feito para cobrar e/ou responsabilizar o Estado em relação à qualidade da educação?

A escolha do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação para a realização desta pesquisa se justifica por se tratar de importante e histórico movimento social que atua na luta pela construção de uma educação pública de qualidade, defendendo esta através de ações políticas e judiciais.

Para que tal pesquisa fosse realizada, levou-se em consideração, primeiramente, o processo histórico de construção e defesa da educação pública no Brasil, assim como a conjuntura de reforma do Estado implantado por políticas neoliberais a partir dos anos 90, principalmente por intervenção do Banco Mundial (BM) nas políticas educacionais, que defende que o papel da educação é a formação de mão de obra para o mercado – a chamada mercoescola (AZEVEDO, 2007) – e que este que deve ser a mola reguladora da sociedade.

Considerando as questões que orientam a presente pesquisa, formulamos os seguintes objetivos:

Objetivos

Geral:

. Contribuir para o debate sobre a qualidade da educação básica a partir das ações – e dos instrumentos jurídicos preconizados pela Constituição Federal de 1988 – que tenham como objetivo exigir e responsabilizar civilmente o Estado em relação à garantia do padrão de qualidade.

Específico:

. Compreender o processo de construção e defesa do direito à educação básica no Brasil a partir de movimentos sociais.

. Identificar a partir dos processos judiciais do movimento sindical docente – SEPE/RJ – o discurso de qualidade da educação.

. Realizar levantamento e análise das ações judiciais promovidas pelo SEPE que exijam o cumprimento do Estado na oferta de uma educação pública de qualidade

. Analisar as diferentes concepções de qualidade da educação a partir da década de 1990.

Justificativa e contextualização da pesquisa

Entendo que a importância desta pesquisa surge pelo fato de ajudar a compreender o papel de movimentos sociais organizados na luta e defesa da educação pública gratuita e de qualidade, principalmente pressionando o próprio Estado para isto, entidade esta que deveria prezar pela escola pública, mas que se encontra nas mãos de grupos empresariais que possuem outros objetivos.

Existem diversos trabalhos acadêmicos abordando o papel do Estado nas políticas públicas educacionais e realizando um debate sobre a qualidade educacional, como o de Dourado e Oliveira (2009), que problematiza e analisa o conceito de qualidade da educação, avaliando suas diversas definições e dimensões. Os autores também apresentam as condições intra e extra-escolares fundamentais para a constituição de uma escola de qualidade socialmente referenciada que atenda às reais necessidades da população.

Nesta linha, Fonseca (2009) apresenta como o conceito de qualidade da educação foi se configurando nos planos educacionais brasileiros, partindo do princípio que a política educacional variou no conflito de interesses entre os movimentos sociais e as políticas governamentais para a área.

Já Azevedo (2007), tendo em mente essa perspectiva do conflito de interesses, realiza um trabalho de análise da qualidade educacional fazendo um contraponto entre dois modelos possíveis para a escola pública, a voltada para o mercado de trabalho, chamada de mercoescola por ele, e a escola cidadã.

Diversos outros trabalhos nesta mesma linha poderiam ser citados, como o de Alves (2012) que contrapõe a qualidade total e a qualidade social no Rio Grande do Sul e Ferreira (2006), que aborda a qualidade total como um instrumento mercadológico. Entretanto, os aqui apontados já dão conta de demonstrar como tal temática é amplamente debatida dentro do campo educacional.

Outros autores abordam o Direito à Educação, como Oliveira (1998), que trata da universalização da educação básica com qualidade como um direito social. Duarte (2007) que segue o mesmo viés do trabalho anterior, porém apresentando o regime jurídico de proteção a este direito e Cury (2008) que faz uma abordagem do conceito de educação básica trazido pela LDB, afirmando que “como direito, a educação básica se impõe como uma ampliação do espectro da cidadania educacional.” (p. 293)

Entretanto, são poucos os trabalhos que tratam da qualidade da educação como um direito que pode ser exigido e cobrado do Estado, entre os encontrados estão o de Oliveira e Araujo (2004), que contrapõem a questão da expansão do ensino fundamental nas últimas décadas com o desafio de se manter o padrão de qualidade, considerando este como parte do direito público subjetivo à educação.

Há também as pesquisas de Cabral (2008), em que a autora aborda a justiciabilidade do direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil, mas em que a mesma não encontra processos que abordem diretamente tal temática; e Cabral e Di Giorgi (2012), em que estendem a pesquisa anterior para o ensino básico inteiro, fazendo uma análise das legislações e definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial.

Quando comecei a pensar no primeiro capítulo desta dissertação, a ideia inicial era abordar o papel dos movimentos sociais na luta por acesso a educação pública. Entretanto, um debate acontecia naquele momento em que estava em pauta a aprovação do Plano Nacional de Educação, que era justamente a destinação de 10% do PIB para a educação pública ou para a educação de forma ampla, o que englobaria setores públicos e privados.

Tendo isto em mente, repensei a ideia do capítulo, tentando juntar as duas questões. O papel dos movimentos sociais na construção de uma educação pública e gratuita para todos e sobre como se deu historicamente o debate entre defensores da escola pública e grupos privatistas. Desta forma, em tal capítulo, resolvi trabalhar documentos produzidos por movimentos ligados à educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o Manifesto dos Educadores (1959), a Carta de Goiana (1986), além de legislações que muitas vezes foram frutos exatamente de longos e intensos debates entre alguns setores da sociedade, resultando na conciliação entre estes.

Sendo assim, realizou-se uma análise dos documentos citados, tentando entender o contexto em que foram produzidos e confrontando-os também com outros tipos de fontes da época em que foram produzidos, como cartas entre importantes educadores, editoriais de jornais e ou artigos. Tal movimento foi importante por ajudar na compreensão de como se constituiu o direito à educação pública no Brasil até os dias de hoje.

Percebe-se com o debate estabelecido, que a inserção de grupos privatistas na educação pública vem de longa época. Estão lá pelo menos desde o primeiro documento analisado, que data de 1932, pleiteando e resistindo a toda forma de destinação de recursos públicos única e exclusivamente para instituições públicas de ensino e contrários, muitas das vezes, a fiscalização do Estado às instituições privadas.

Já no segundo capítulo, que foi apresentado durante o processo de qualificação desta pesquisa, é estabelecido um debate sobre o conceito de qualidade da educação, questão fundamental para este trabalho.

É neste capítulo que se faz a denúncia sobre a ingerência de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na educação. Estamos em uma época de ataque à educação pública, com políticas que possuem como objetivo a sua destruição ou o seu rearranjo para que atenda as necessidades empresariais. Há uma disputa do sentido da escola, para que serve e qual a sua função.

Apesar de tais políticas terem se tornado hegemônicas, vindo com grande força e pressão sobre professores e demais profissionais da educação, principalmente a partir da responsabilização de tais grupos, existem movimentos que lutam contra sua hegemonia. Essas políticas não são impostas sem que sejam alvo de resistência pelos profissionais, seja de forma individual ou organizados em sindicatos, que atuam na defesa da qualidade da educação pública.

É justamente a defesa da qualidade da educação que é abordado no capítulo 3, onde mediante ações promovidas pelo Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro estuda-se o papel deste movimento nesta questão.

Primeiramente foi necessário estabelecer um debate sobre Marxismo e Direito para que houvesse melhor compreensão não só do papel do Estado em nossa sociedade, mas como do Direito, do Poder Judiciário e dos limites que os mesmos apresentam nas lutas pelo avanço nos direitos da sociedade como um todo, mas principalmente da classe trabalhadora, que é a que efetivamente necessita e faz uso da escola pública.

A partir de então, realizou-se a análise dos relatórios dos processos realizados pelo departamento jurídico do SEPE, estabelecendo-se a relação entre os processos e a questão da qualidade da educação, fundamentando tal relação com literatura pertinente à temática de cada processo, com documentos oficiais e, quando possível, decisões judiciais dos referidos processos.

Em todos os capítulos desta pesquisa tentou-se estabelecer o diálogo, na medida do possível, entre o que estava sendo dito ou afirmado com alguns documentos oficiais; no primeiro capítulo utilizamos os documentos produzidos pelos movimentos docentes, intercalando com textos produzidos algumas vezes pelos próprios signatários de tais documentos; no segundo capítulo expomos a concepção de qualidade da educação do Banco Mundial e a visão que estes possuem dos professores e sindicatos, assim como a concepção de

qualidade social da educação; e no último capítulo trouxemos os próprios relatórios analisados, pareceres e decisões judiciais.

Desta forma, a pesquisa guiou-se basicamente pela análise de conteúdo, que

é uma metodologia de tratamento e análise de informações constantes de um documento, sob forma de discursos pronunciados em diferentes linguagens: escritos, orais, imagens, gestos. Um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Trata-se de se compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações (SEVERINO, 2007).

Gomes (1994) destaca que alguns autores entendem a análise como uma forma de descrição dos dados e a interpretação seria a relação entre essa descrição com conhecimentos mais amplos e que ultrapassam os dados particulares da pesquisa. Todavia, aponta que outros autores entendem que o conceito de análise abrange o de interpretação, acreditando que não seja possível realizar uma análise sem interpretação, posicionamento este com o qual concordo e será utilizado nesta pesquisa.

É importante destacar que as fontes, independentemente da forma que apresentam, ou de virem de uma instituição ou outra, são permeadas de subjetividades que dependerão justamente dos grupos dos quais elas são oriundas, então elas precisam ser problematizadas, não podendo ser encaradas como verdades absolutas.

Deste modo, há a necessidade de se manter o constante diálogo entre as diversas fontes existentes, pois só assim pode-se alcançar os sentidos expressos nestas. Há que se ter em mente que tanto os documentos oficiais dos governos e organismos internacionais quanto os produzidos por movimentos docentes são frutos de seus contextos históricos, que não podem de forma alguma ser ignorados em suas análises.

De acordo com Alvarenga (2010, p. 84), para Bakhtin “a linguagem é um palco de lutas ideológicas que, marcadas por um tempo histórico e um espaço social determinados, disputam a hegemonia da determinação de seu conteúdo e sentido em uma sociedade”. Sendo assim, o trabalho de análise das fontes neste trabalho se pautará constantemente pela contextualização não só das mesmas, como por quem a produziu, pois é necessário que se entenda as fontes em suas dinâmicas e materialidade próprias.

1 O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL – A DEFESA DA ESCOLA PÚBLICA A PARTIR DE MANIFESTOS E MOVIMENTOS SOCIAIS

1.1 A não preocupação com a educação popular: da falta de cidadania à falta de legislação

Para esta pesquisa, torna-se necessário debater a evolução do direito à educação pública na história do Brasil, abordando a partir de documentos oficiais e/ou produzidos por educadores e movimentos sociais sobre como se deu e se efetivou o debate em torno da escola pública, a expansão da educação básica e do direito de acesso a esta a todas as camadas sociais.

Sendo assim, cabe ressaltar que o direito à educação no Brasil não é algo novo, entretanto é possível afirmar que o acesso à educação pública é algo recente na história do Brasil. Ao olharmos a primeira constituição brasileira, a do Brasil Imperial, recém independente, de 1824, percebemos que ela já estabelecia a gratuidade da instrução primária para todos os cidadãos brasileiros, além de prever a criação de colégios e universidades, como se pode ver no art.179, XXXII:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Imperio, pela maneira seguinte.
XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.
XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes.

Pelo exposto, percebe-se que já naquele período a educação era vista como uma forma de se garantir a inviolabilidade dos direitos civis e políticos de quem era considerado cidadão brasileiro. Embora a primeira vista tal artigo pareça animador, é importante destacar quem era considerado cidadão brasileiro no período do Brasil Imperial. De acordo com a mesma constituição,

Art. 6. São Cidadãos Brasileiros
I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.
II. Os filhos de pai Brasileiro, e Os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio.

III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em sorviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil.

IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residencia.

V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalisação.

Então, deve-se apontar que tal constituição excluía a grande maioria da população brasileira do direito à educação, pois os escravos não eram considerados cidadãos brasileiros, e numa sociedade formada predominantemente por escravos isso significa que o direito à educação era um privilegio garantido a poucos. Mesmo assim, isto não era garantia de escolas e vagas para todos que se enquadrassem como cidadãos brasileiros, pois além de não ser obrigatória, não definia a partir de que idade os cidadãos brasileiros teriam direito a escolaridade.

A constituição de 1891 ao invés de avançar na questão do direito de acesso a educação pública, representou um retrocesso, visto que pouca atenção deu a educação de uma forma geral, sendo omissa quanto à oferta da educação por parte do Estado. Desta forma, o que prevaleceu até início da década de 1930 foi o estabelecido nesta constituição, onde a educação não era colocada como um direito. Único avanço em relação à educação que pode-se mencionar é o fato dela ter se tornado leiga em estabelecimentos oficiais de ensino, como disposto no art.72 § 6 da constituição de 1891.

Os parágrafos anteriores nos permitem ter uma pequena noção de qual era a situação da educação no início do século XX. A grande verdade é que não possuíamos um sistema nacional articulado, grande parte da população encontrava-se fora das escolas e não possuía nenhum nível de instrução. Dados do anuário estatístico do Brasil 1908-1912 publicado entre 1916 e 1927 nos permitem ter uma ideia do quadro da educação no início do século XX.¹ Ao relacionar a tabela 1 com a tabela 2, podemos perceber como se deu a evolução da educação numa margem de 6 anos no Distrito Federal.

¹ No primeiro Anuário Estatístico do Brasil os dados sobre a educação referem-se apenas ao Distrito Federal, na época o Rio de Janeiro.

Tabela 1

Ano	1907	1912
Escolas de Ensino Primário	436	584
Matrículas nas escolas de ensino primário	56.746	74.714
Frequência nas escolas de ensino primário	34.457	43.380

Fonte: IBGE, 2006.

Percebemos que houve um pequeno avanço no número de escolas destinadas ao ensino primário entre os dois anos analisados, de 436 passou para 584. Mas ao olharmos para a diferenciação entre públicas e particulares, como consta na tabela 2, nota-se que o número de instituições particulares de ensino primário mais que dobrou, tendo um aumento de aproximadamente 132,7% na mesma margem de tempo, enquanto o número de instituições públicas teve um aumento de aproximadamente apenas 13,6%.

Tabela 2

Ano	1907	1912	Crescimento (%)
Escolas de ensino primário públicas	301	342	13,6
Escolas de ensino primário particulares	104	242	132,7
Matrículas em escolas de ensino primário públicas	44.268	52.843	19,37
Matrículas em escolas de ensino primário particulares	12.478	21.871	75,27
Frequência em escolas de ensino primário públicas	25.847	27.373	5,9
Frequência em escolas de ensino primário particulares	8.610	16.007	85,91

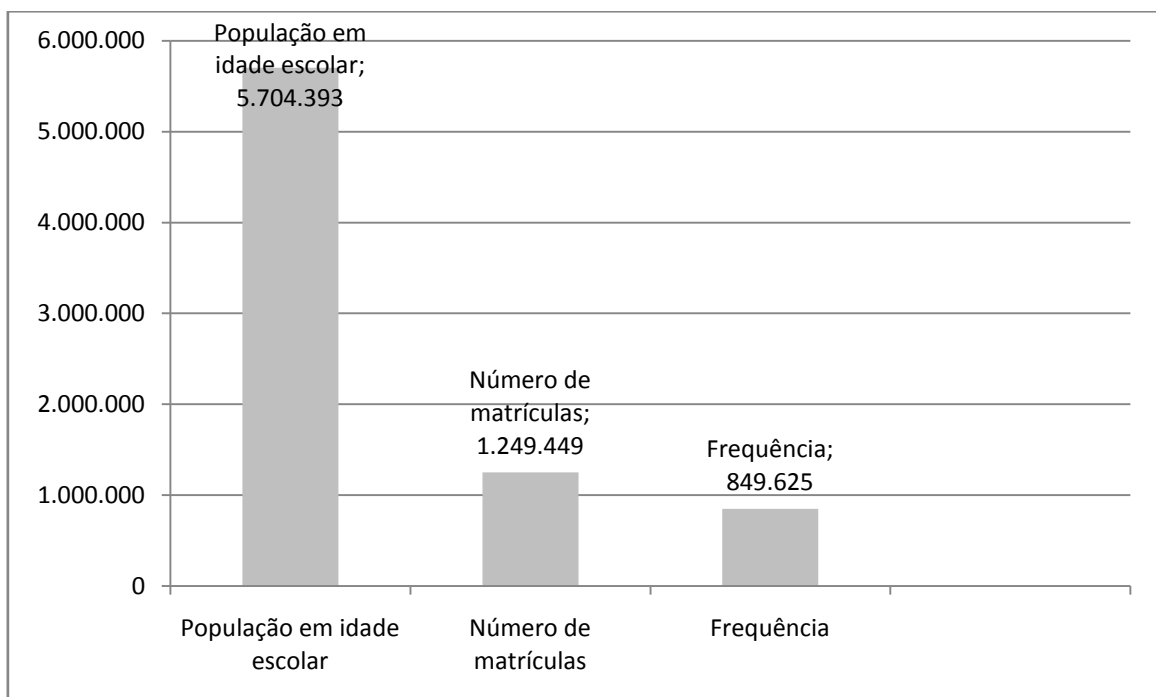
Fonte: IBGE, 2006

Apesar de não podermos generalizar a situação do Distrito Federal para o resto do país, trata-se de um indicativo da atenção dada pelo Estado à educação pública no Brasil naquele momento. Mesmo assim, se olharmos a imagem 1, que mostra o número de escolas de instrução primária existentes no Brasil de 1920, percebe-se que o resto do país não encontrava-se numa situação muito melhor em comparação com o Distrito Federal, pois apenas 9 estados possuíam mais escolas de instrução primária, embora 3 destes fossem com um número bem próximo.

De acordo com o recenseamento realizado em 01 de setembro de 1920, o Brasil possuía naquela data 21.748 escolas de ensino primário, das quais 6.977 (32%) destas eram mantidas por particulares, 4.712 (22%) eram exclusivamente mantidas pelos municípios, 9.612 (44%) mantidas pelos estados e 447 (2%) de responsabilidade da União (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1923, p.4)

Apesar do mesmo documento informar que o número da população escolar no Brasil era de 5.704.393, o número de matrículas era de apenas 1.249.449, ou seja, um número muito baixo de matrículas levando-se em consideração a população escolar para a instrução primária. Mesmo assim, o recenseamento informa que a frequência escolar é de 68% do número de matrículas, o que equivale a apenas 849.625 alunos no ensino primário de fato (DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA, 1923, p.7).

Gráfico 1 - População em idade escolar, número de matrículas e frequência.



Fonte: Diretoria Geral de Estatística, 1923, p.7.

Numero de escolas de instrução primaria existentes em 1920 nos Estados e no Districto Federal
População escolar e sua distribuição por escola

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR		ESTADOS	ESCOLAS	POPULAÇÃO ESCOLAR	
		total	por escola			total	por escola
Alagoas.....	528	192.074	364	Parahyba do Norte.....	439	204.524	466
Amazonas.....	232	56.426	243	Paraná.....	723	134.544	186
Bahia.....	1.695	557.995	329	Pernambuco.....	1.290	344.048	267
Ceará.....	697	225.247	323	Piauhy.....	226	110.875	491
Districto Federal.....	680	172.467	251	Rio de Janeiro.....	1.076	250.093	232
Espirito Santo.....	365	76.641	210	Rio Grande do Norte....	337	85.758	254
Goyaz.....	245	84.259	344	Rio Grande do Sul.....	3.244	470.123	145
Maranhão.....	415	144.400	348	Santa Catharina.....	884	183.164	207
Matto Grosso.....	232	44.457	192	São Paulo.....	3.757	732.081	195
Minas Geraes.....	3.694	1.318.365	357	Sergipe.....	369	77.168	209
Pará.....	620	239.684	387				
BRAZIL.....					21.748	5.704.393	262

(1) DIRECTORIA GERAL DE ESTATISTICA. — *Estatística das Finanças do Brazil*, pags. 20, 41, 68 e 74.

Fonte: Diretoria Geral de Estatística, 1923, p.5

Numero de escolas de instrução primaria existentes em 1920 nos Estados e no Districto Federal
Matricula por escola

ESTADOS E DISTRICTO FEDERAL	ESCOLAS	NUMERO DE ALUNNOS		ESTADOS	ESCOLAS	NUMERO DE ALUNNOS	
		matriculados	por escola			matriculados	por escola
Alagoas.....	528	16.059	30	Parahyba do Norte.....	439	19.816	45
Amazonas.....	232	8.249	36	Paraná.....	723	27.625	38
Bahia.....	1.695	68.782	41	Pernambuco.....	1.290	52.445	41
Ceará.....	697	31.671	45	Piauhy.....	226	8.571	38
Districto Federal.....	680	112.955	165	Rio de Janeiro.....	1.076	58.852	55
Espirito Santo.....	365	16.537	45	Rio Grande do Norte....	337	16.330	48
Goyaz.....	245	9.679	40	Rio Grande do Sul.....	3.244	136.599	42
Maranhão.....	415	21.043	51	Santa Catharina.....	884	46.984	53
Matto Grosso.....	232	8.961	39	São Paulo.....	3.757	289.291	77
Minas Geraes.....	3.694	254.446	69	Sergipe.....	369	13.400	36
Pará.....	620	31.154	50				
BRAZIL.....					21.748	1.249.449	57

Fonte: Diretoria Geral de Estatística, 1923, p.7

Tal contexto geral da educação brasileira, onde pouquíssimas pessoas de fato estudavam ou tinham acesso à educação, levou à organização de movimentos sociais em defesa da escola pública e à produção de documentos e manifestos por parte de tais movimentos, como O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932, o Manifesto dos Educadores – Mais uma vez convocados 1959, e a Carta de Goiânia de 1986, entre outros documentos, que serão analisados a partir de agora nos próximos tópicos.

É importante destacar que estes documentos não foram escolhidos aleatoriamente, foram escolhidos por representarem as intenções de movimentos sociais docentes em relação à importância da defesa e do desenvolvimento da educação pública brasileira.

1.2 Escola pública no século XX e movimentos sociais: uma luta árdua e permanente contra os interesses privados

1.2.1 Organização e reivindicações – a constituição de movimentos em torno da educação

Pode-se afirmar, sem medo de cometer qualquer tipo de equívoco, que a história da educação no Brasil recente resume-se à história da luta por parte dos movimentos sociais e da classe trabalhadora por acesso e democratização da escola pública.

Contudo, se há algo que sabemos claramente é que tal luta não tem sido nada fácil, sendo marcada por avanços e retrocessos ao longo dos anos, além de uma visão conservadora de como esse processo se desenvolveu nas páginas da história. Se dentro da História tradicional já percebemos o papel relegado a segundo plano das classes subalternizadas, que estariam sempre a espera das benesses do Estado ou de algum salvador da pátria que lhes retirasse de tal situação de penúria e exploração, na História da Educação tal fato também não é muito diferente.

Arroyo (2001, p.11) afirma que “a história da educação tem passado a imagem de um povo imerso na ignorância e nos preconceitos sendo educado pela instrução outorgada pelo Estado. A escola tem sido mostrada como o produto de reformas, leis e decretos governamentais.”

Sendo assim, podemos entender que, de acordo com Arroyo, na visão conservadora e tradicional da História, não há conquistas por parte dos movimentos sociais e populares, só há presentes dados por um Estado paternalista ou de alguma elite política que, num ato de altruísmo, resolveu ajudar a população em alguma questão ou necessidade.

Entretanto, assim como na História, de uma forma ampla, temos pesquisas que tomam como foco a visão dos de baixo (THOMPSON, 1987a; HOSBAWM, 2010), na História da Educação temos pesquisas que demonstram claramente o papel das classes populares e

movimentos sociais nas conquistas por acesso à educação e melhorias na escola pública. (SPOSITO, 1993; CAMPOS, 2001).

Então, é necessário que se compreenda cada lei ou reforma estabelecida pelos governos não como uma benesse por parte destes, mas como o fruto de lutas, conflitos, reivindicações e conciliações de interesses entre diversos e distintos setores que formam a sociedade. Nesse aspecto, o sindicalismo dos trabalhadores da educação tornou-se um dos principais movimentos da história política e social do Brasil durante as últimas décadas do século XX e início do XXI, principalmente nos últimos 30 anos (HIRO, SOUZA, 2012).

Para iniciarmos o debate sobre a participação dos movimentos sociais em defesa da escola pública ao longo do século XX é necessário definirmos o que entendemos por movimentos sociais. Kauchakje (2010) afirma que não existe consenso entre os estudiosos do tema sobre qual seria o conceito de movimentos sociais, podendo estes serem definidos a partir de uma perspectiva muito ampla, considerando-se como movimento social todas as formas de ação coletiva; ou a partir de uma perspectiva muito restrita, onde o conceito dependeria de características de organização, tempo de mobilização, assim como objetivos e impactos sociais determinados.

Deste modo, percebe-se que a conceituação e compreensão do que vem a ser um movimento social não é algo simples de se fazer, estando sujeito, então, a perspectiva teórica dos autores adotados por cada pesquisador.

Até meados do século XX, o conceito de movimento social englobava, de certa forma, apenas movimentos operários organizados a partir de sindicatos ou partidos (DOIMO, 1995; GOSS; PRUDÊNCIO, 2004), sendo que, desta forma, tal conceito era fortemente marcado por uma questão de classe social.

Apesar disso, a partir da década de 1960, com a emergência de movimentos sociais que não tinham como objetivo direto a tomada do poder e a subversão da ordem capitalista, tornou-se necessário que os estudiosos do tema fizessem um novo esforço de teorização em relação ao surgimento de tais movimentos, visto que não se encaixavam nas teorias até então estabelecidas (ALONSO, 2009).

Touraine (1977) define um movimento social a partir da combinação do princípio de identidade, que seria a definição do ator social por ele próprio; do princípio de oposição, ou seja, para a organização do movimento é necessário a identificação do adversário; e, por último, o princípio de totalidade, que, de acordo com o autor, é o sistema de ação histórica. O autor também afirma que “o agente do movimento social pode, assim, não ser definível diretamente em termos de classe” (TOURAINÉ, 1977 p.346). Tal ponto torna-se importante

destacar, pois, como veremos mais adiante neste capítulo, de forma alguma os movimentos analisados nesta pesquisa que atuaram em defesa da educação pública eram identificados a partir da classe social de seus agentes, e sim por uma pauta em comum (a defesa da escola pública).

Já Kauchakje (2010) afirma que

Movimentos sociais são formas de ação coletiva com algum grau de organização. Representam o conflito ou a contradição entre setores da população pela conquista e/ou administração de recursos e bens econômicos, culturais e políticos; também promovem modificações e transformações das relações instituídas de uma sociedade, havendo, os que almejam a manutenção das instituições sociais (p. 81).

Nesta mesma linha, Gohn (2011, p.335) define movimentos sociais como

ações sociais coletivas de caráter sociopolítico e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. [...] Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

A mesma autora prossegue mais adiante

Na realidade histórica, os movimentos sempre existiram, e cremos que sempre existirão. Isso porque representam forças sociais organizadas, aglutinam as pessoas não como força-tarefa de ordem numérica, mas como campo de atividades e experimentação social, e essas atividades são fontes geradoras de criatividade e inovações socioculturais (GOHN, 2011, p.336).

É esta definição apresentada por Gohn a que será utilizada neste trabalho como definição de movimentos sociais, visto que tal pesquisa apresenta justamente a análise de ações coletivas estabelecidas por parcela da sociedade que toma como forma a adoção de diferentes estratégias para alcançar os objetivos pretendidos (da divulgação de manifestos e debates públicos realizados por intelectuais e políticos a manifestações e ações judiciais promovidas por sindicatos).

Levando-se em consideração a definição assumida na presente pesquisa, ao estudar sobre a educação pública, vamos encontrar os mais diferentes e diversos movimentos sociais em torno de tal pauta. Encontramos, de uma forma geral, desde movimentos organizados por pais e mães de crianças em idade escolar reivindicando creches e escolas para o bairro – ou melhorias nestas –, movimentos formados por intelectuais e sindicatos da área, a grupos

formados por empresários ou outros setores interessados em abocanhar verbas públicas ou em influenciar/alterar o modelo educacional de acordo com suas convicções político-ideológicas.

É importante salientar que de forma alguma abandona-se ou deixa-se de lado a concepção marxista de classe social e/ou de luta de classes ao se adotar o conceito de movimentos sociais indicado acima. Entende-se que apesar dos movimentos analisados não se organizarem a partir de uma perspectiva de classe social – ou seja, a partir de uma concepção sócio-histórica que estabelece uma relação entre apropriadores e produtores –, e sim em torno de uma pauta política comum, afastando-os, desta forma, da teoria clássica marxista, a defesa da educação pública sempre envolverá uma questão de classe e de luta de classes, o que trará tais movimentos que serão analisados para o âmago do debate marxista sobre movimentos sociais.

Ainda que os movimentos analisados não tenham como objetivo o fim do capitalismo, a tomada do poder e/ou do Estado, a defesa, inicialmente, do acesso à escola pública e gratuita para toda a população e, depois, da manutenção desse direito e melhoria da qualidade da educação pública, essas reivindicações articulam-se com questões de classe, principalmente por objetivarem a garantia e expansão de direitos das classes subalternizadas. Desta forma, entende-se que o conceito de movimentos sociais adotado nesta pesquisa insere-se dentro da perspectiva marxista.

Levando-se em consideração os apontamentos feitos até o momento, faz-se aqui uma prévia sobre os movimentos que serão analisados nesse capítulo:

a) O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 constitui-se num documento produzido por intelectuais ligados a educação que, inspirados no ideário da chamada Educação Nova, e preocupados com os rumos da educação brasileira na primeira metade do século XX, organizaram-se e formaram um movimento em defesa da escola pública, obrigatória, gratuita, laica e para todos.

Como perceberemos, este movimento de certa forma será a base de boa parte dos outros movimentos que surgiram durante o século XX, vindo a influenciar praticamente todo o debate em torno da escola pública até os dias de hoje.

Como tal movimento não foi capaz de resolver todos os problemas da educação – principalmente porque, como dito antes, há sempre uma disputa entre diferentes setores –, e em decorrência de debates provocados pela elaboração de um projeto de lei da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil, novamente um grupo de intelectuais engajados na luta em defesa da escola pública e gratuita produziu, tendo como base o anterior, um novo

documento, o Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados, e organizou a Campanha em Defesa da Escola Pública.

b) O Manifesto dos Educadores de 1959, apesar da distância temporal do documento anterior, constitui-se numa continuidade na defesa da escola pública, gratuita, laica para todos. Lançado em um momento que a educação pública sofria forte pressão e ataque por parte de setores privatistas e ligados a Igreja Católica, representados principalmente pelo Deputado Carlos Lacerda e o seu projeto de Lei de Diretrizes e Bases, que falava em nome de uma dita “liberdade de ensino”.

A mobilização em torno da intenção de barrar o projeto do Deputado Carlos Lacerda foi responsável pela publicação do Manifesto dos Educadores e do lançamento da Campanha em Defesa do Ensino Público, que gerou amplo debate na sociedade em relação ao papel do Estado com a educação na elaboração da LDB 4.024/61.

c) Dando sequência nas análises que veremos nas próximas páginas, temos a Carta de Goiânia, publicada durante a IV Conferência Brasileira de Educação, em 1986, justamente num contexto de redemocratização do país e tendo como expectativa influenciar o debate sobre a educação no processo constituinte que estava começando a se formar. Como fruto das CBEs e da Carta de Goiânia temos também o Fórum Nacional Em Defesa da Escola Pública (FNDEP), que vem a influenciar também a nova constituição e o debate em torno da elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases.

Percebe-se assim que são movimentos de caráter amplo – numa perspectiva de suas composições sociais –, em sua maioria não de base popular, mas formado por pessoas altamente comprometidas com a construção de uma educação pública voltada a toda a população brasileira. São movimentos que vão provocar extensos debates sobre a política educacional brasileira, usam como instrumento de mobilização muitas vezes a troca de correspondências, publicação de artigos em jornais e/ou outros meios impressos, participações em congressos para alertar e debater a temática.

1.2.2 Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova de 1932 – Em defesa da escola pública

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi produzido e publicado em 1932 em um contexto de grande agitação política no país e de crise econômica no mundo. Saviani (2004) afirma que a publicação do Manifesto foi o coroamento de um processo de renovação

que estava em desenvolvimento desde a criação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924, que reunia grupos de diferentes tendências políticas, travando intensos debates sobre os rumos e problemas da educação no país.

O documento foi produzido como resultado de uma solicitação realizada por Getúlio Vargas, à época presidente provisório do Brasil, durante a IV Conferência Nacional de Educação (CNE). De acordo com Lemme (2004a, p.101), um dos signatários do manifesto, foi-lhes pedido “a elaboração de um documento em que fosse definido o ‘sentido pedagógico’ da Revolução de 1930, conforme solicitação feita pelo próprio Chefe do Governo”.

Logo em seu primeiro parágrafo o manifesto já deixa clara a situação da educação no Brasil

se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país. Tudo fragmentado e desarticulado (AZEVEDO, 2010, p.33).

Mais do que desorganização do sistema educacional, o próprio documento define a situação da época como resultado da inorganização do aparelho escolar (AZEVEDO, 2010, p.34). Ou seja, o problema da educação brasileira naquele momento estava muito além de uma questão de se organizar o que existia, pois não havia o que se organizar. O sistema, de uma perspectiva de articulação entre as esferas administrativas, era inexistente. As tentativas de se resolver os problemas educacionais eram de iniciativas locais, de âmbito municipal ou, no máximo, estadual.

Então, com esse objetivo, é que foi solicitado aos presentes na IV CNE, que se elaborasse um plano de ação que organizasse e articulasse o sistema de educação brasileira, para que assim o país pudesse superar o analfabetismo e outras mazelas decorrentes da falta de instrução da população. Sendo assim, é um documento que foi produzido e assinado por 26 educadores que eram referência e possuíam reconhecida inserção na área², embora possuíssem diferentes formações e concepções políticas.

Convém destacar que a atenção que o governo começou a prestar à educação tem relação direta com o momento de expansão econômica e crescimento populacional no Brasil,

² Existe um debate acerca da autoria do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, se Fernando de Azevedo o escreveu sozinho e pediu para que outros o assinassem ou se ele foi incorporando ideias dos signatários no momento de sua produção. Entretanto tal questão não será abordada neste trabalho por não ter relação com o objeto da pesquisa. Para mais detalhes, olhar Cunha (1994).

saindo de um sistema basicamente agrário/rural, com a aceleração da urbanização e iniciando um processo de industrialização, em cujo qual era necessário a existência de mão de obra qualificada, além do próprio clima de renovação propiciado pela chamada Revolução de 1930. De acordo com Lemme (2005, p.172), a elaboração e lançamento do documento “só se tornou possível em vista do ambiente e das expectativas que a Revolução de 1930 criou para o Brasil e para o povo brasileiro.”

A organização de um sistema educacional era entendida, assim, como uma possibilidade de permitir maiores avanços ao país, pois o analfabetismo era considerado um entrave para o progresso e desenvolvimento da sociedade, então, para a própria consolidação da economia capitalista industrial, era necessário escolarizar a população.

Com reduzido número de instituições de ensino públicas, dificuldades de acesso e permanência na escola, como demonstram os números de matrícula e frequência citados anteriormente, a educação constituía-se em verdadeiro privilégio nas mãos das classes mais abastadas.

Realizando uma crítica ao modelo tradicional de educação, o Manifesto de 1932 representa um grande avanço em termos de política educacional para o país, pois a partir dele passa-se a defender de forma ampla a educação para todos, com uma escola única, pública, laica, gratuita e obrigatória.

Desta forma, os Pioneiros da Educação Nova, a partir do Manifesto, colocam-se contra a escola tradicional, cuja qual a educação era vista exclusivamente como um privilégio dependente das condições econômicas e sociais.

Desprendendo-se dos interesses de classes, a que ela tem servido, a educação perde o “sentido aristológico”, para usar a expressão de Ernesto Nelson, deixa de constituir um privilégio determinado pela condição econômica e social do indivíduo, para assumir um “caráter biológico”, com que ela se organiza para a coletividade em geral, reconhecendo a todo o indivíduo o direito a ser educado até onde o permitiam suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e social. A educação nova, alargando sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, sua verdadeira função social, preparando-se para formar “a hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais, a que se abrem as mesmas oportunidades de educação. (AZEVEDO, 2010, p.40)

Percebe-se claramente a natureza de classe da educação ao se olhar para os dados de matrícula em instituições de ensino em 1933. De acordo com o Anuário Estatístico do Brasil – 1936 (IBGE, 2006), o país possuía naquele momento 2.466.092 alunos matriculados em suas 32.430 instituições de ensino de diferentes graus. Deste total, de matrículas e instituições, 2.286.767 estavam matriculados em uma das 30.477 instituições de ensino elementar. 145.644

matriculados nos 1.514 estabelecimentos de ensino secundário ou médio e 33.681 nos 439 estabelecimentos de ensino superior.

A diferença do número de matrículas entre as instituições de ensino elementar e secundária é de mais de 15 vezes. Ao compararmos a frequência nos diferentes graus, a situação piora drasticamente. Temos a frequência de 1.467.345 no ensino elementar. 130.143 no ensino secundário ou médio e 31.138 no ensino superior. Desta forma temos, respectivamente, a frequência de 64%, 89% e 92% em cada um dos graus de ensino.

Se compararmos o número de matrículas de 1920, exposto anteriormente na imagem II, com o número de matrículas de 1933, ou a frequência nos dois anos indicados, os dados até podem indicar um aumento significativo, entretanto, se realizarmos o cruzamento de dados, comparando a frequência de 1933 com o número de matrículas de 1920, o resultado não é nada animador e percebe-se o pouco avanço apesar da distância no tempo entre os dados colhidos.

A defesa de uma escola pública única, igualitária para todas as classes, torna-se então uma bandeira do movimento dos Pioneiros da Educação, sendo papel do Estado tornar a educação acessível a todos os cidadãos, sem discriminação de gênero e em igualdade de oportunidade. Lemme (2005) afirma que mesmo numa análise superficial do Manifesto é possível destacar dez características fundamentais deste documento, sendo uma delas justamente a defesa da educação como direito de todos, além de ser uma função essencialmente pública, e que a única forma do Estado assegurar esse direito é oferecendo uma escola única, obrigatória até certo nível e idade.

Olhando para o número de matrículas em seus diferentes graus e o índice de frequência, percebe-se claramente a importância que tem a defesa da educação pública e obrigatória até determinada faixa de idade, principalmente naquele momento em que tão poucos tinham acesso à educação.

Torna-se necessário apontar que o próprio Manifesto assinala que não é possível ao Estado instituir o ensino obrigatório sem que o mesmo seja gratuito.

A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos, é mais necessária ainda “na sociedade moderna em que o industrialismo e o desejo de exploração humana sacrificam e violentam a criança e o jovem”, cuja educação é frequentemente impedida ou mutilada pela ignorância dos pais ou responsáveis e pelas contingências econômicas (AZEVEDO, 2010, p.45).

Ou seja, não é possível onerar a população, que já naquela época enfrentava, em sua maior parte, grandes problemas econômicos, com uma obrigação que vá pesar ainda mais no orçamento familiar. Além disso, a obrigatoriedade escolar é colocada como forma de evitar que as crianças e jovens sejam exploradas pelo mundo do trabalho, principalmente pelo processo de industrialização. Isso significa dizer que, mais que uma obrigação, a educação torna-se uma medida de proteção para as crianças e jovens.

A publicação do Manifesto agitou os grupos ligados de alguma forma à educação, principalmente porque além de ter saído em meios especializados em educação, também foi divulgado na mídia não especializada, realizando, dessa forma, um amplo debate na sociedade, como instituído em seu título, “ao Povo e ao Governo”.

Provocou reações favoráveis e contrárias, sobretudo de setores ligados a Igreja Católica, que viam no Manifesto verdadeiro ataque à fé do povo brasileiro. Tal fato acabou por ocasionar a saída dos educadores católicos dos quadros da Associação Brasileira de Educação e a fundação de um novo grupo, a Confederação Católica Brasileira de Educação, que defendia o ensino religioso nas escolas públicas do país.

Xavier (2012, p.239, 240) define com propriedade o papel dos Pioneiros da Educação e a divergência entre estes e os defensores do ensino religioso.

No Manifesto de 1932, eles apresentaram ao povo e ao governo, o seu projeto pedagógico. Nesse documento, eles criticam a subordinação da educação brasileira a interesses político-partidários, bem como condenam a interferência da Igreja católica nas questões ligadas ao ensino. Apresentando soluções ao que criticavam, os pioneiros conclamam o Estado a viabilizar, por meio da ação de grupos de comprovada competência técnica, a transformação da educação em uma *função social e pública*. Dessa forma, eles pretendiam inaugurar um processo de especialização e autonomização do campo educacional, com base na convicção de que a secularização da cultura associada à busca da autonomia do sujeito privado suplantariam o enfraquecimento do papel social da família, promovendo uma ruptura entre poder político e religião, contribuindo assim para o afrouxamento dos laços de dependência que prendiam as instituições educacionais às órbitas doméstica e religiosa.

As diferenças entre os pensadores católicos e os Pioneiros da Educação iam muito além do ensino religioso, sendo este apenas o ponto de maior embate entre os dois grupos. Em geral, os grupos ligados a Igreja Católica defendiam a escola particular, inclusive com financiamento público, a fim de garantir maior liberdade de escolha dos pais, e acusavam os Pioneiros da Educação de tentarem estabelecer um absolutismo pedagógico do Estado (XAVIER, 2004), além de serem “desnacionalizadores e descristianizadores da infância brasileira” (XAVIER, 2012, p.240)

Diante da força desses argumentos, os Pioneiros adotariam na Constituinte de 1934 a estratégia de evitar o confronto direto com a Igreja católica, a fim de garantir avanços em outras áreas relevantes para o projeto educacional que defendiam. Nesse quadro, o Estado mediará com os dois grupos em contenda, aprovando o ensino religioso nas escolas públicas. Diante desse fato, os Pioneiros voltaram-se para a definição das atribuições do Estado relativas à educação, retomando a defesa da descentralização da administração do ensino (XAVIER, 2012).

Percebe-se, então, que diante de tal conflito, o capítulo dedicado à educação na Constituição de 1934 foi resultado da conciliação entre as posições contrárias dos grupos católicos e dos Pioneiros da Educação.

Ao ler a constituição de 1934, a influência do Manifesto dos Pioneiros é logo percebida, principalmente no artigo 149, que coloca a educação como direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos. Assim como percebemos também essa influência no artigo 150, alínea a, que estabelece a competência da União para fixar o plano nacional de educação, compreendendo o ensino de todos os graus.

Tal constituição também estabelece em seus artigos 156 e 157 a vinculação orçamentária para a educação, determinando o mínimo que cada ente da federação deve destinar de seus recursos para prover o direito à educação da população brasileira.

O papel que o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova desempenha no debate sobre educação no Brasil, vindo influenciá-lo até hoje, é tão grande que ele é considerado um dos documentos mais importantes sobre educação já produzidos no país. Impossível abordar a história da educação brasileira no século XX e não mencioná-lo. Xavier (2004), afirma que tal manifesto é um divisor de águas na história da educação brasileira.

Infelizmente, a Constituição de 1934 dura pouco tempo, sendo outorgada uma nova carta magna em 1937, que acaba por retroceder parte considerável dos poucos avanços conseguidos naquela carta, como o papel do Estado em relação a educação. É possível perceber claramente nesta nova constituição a própria desobrigação do Estado com a educação, transferindo para a família e instituições privadas esse papel, principalmente quando estabelece que o Estado só se obrigará quando faltar às famílias os recursos necessários à educação em escolas privadas.

1.2.3 O Manifesto dos Educadores, a Campanha em Defesa do Ensino Público e o debate sobre a LDB de 1961

Em 1945 termina a ditadura varguista, iniciando-se um novo período democrático com a promulgação de uma nova constituição. Baseando-se na Constituição de 1946, que previa em seu art.5º, XV, d, que era competência da União legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, foi proposto e encaminhado ao Congresso Nacional em 1948, por iniciativa do então Ministro da Educação Clemente Mariani, um projeto de lei que tratasse de tal matéria.

O projeto da LDB acaba por demorar 13 anos em tramitação, sendo o principal motivo as divergências e diferenças políticas entre os diversos grupos presentes na Câmara dos Deputados e no Senado Federal em relação ao texto do projeto. Apesar dessa longa demora, Lemme (2004b, p.108) considera tal situação como benéfica, afirmando que uma lei de que tinha uma importância tão grande quanto esta não poderia ser elaborada de forma precipitada, pois incorreria no risco de precisar de reformas em poucos anos, caindo em descrédito perante a sociedade.

O Manifesto dos Educadores: mais uma vez convocados, é publicado em 1959 no intervalo entre a apresentação do projeto da LDB e sua final aprovação, em 1961. Entretanto, o lançamento de um novo manifesto já havia sido cogitado anteriormente, através da troca de correspondências, entre os signatários do Manifesto dos Pioneiros (CARVALHO, 2008). O documento é assinado por 189 personalidades de destaque no meio cultural e educacional do Brasil, sendo que 13 destes também foram signatários do Manifesto dos Pioneiros.

Em correspondência enviada por Paschoal Lemme à Fernando de Azevedo em 03 de abril de 1959, lê-se

E nesses momentos difíceis para a educação brasileira, sempre me volto para o nosso grande líder – Fernando de Azevedo – que há trinta anos, na campanha mais memorável que se travou nesse país pela renovação educacional, pôs abaixo com uma energia e um denodo invulgares a montanha de rotina que se acumulara, durante séculos, nesse setor da vida brasileira.

É a ele que venho fazer um apelo agora para que empunhe de novo a bandeira e a chefia de outra etapa da libertação cultural do povo brasileiro, do obscurantismo, da má-fé, do negociismo, que tenta solapar os restos de um edifício que passamos nossa vida a tentar construir.

Não seria o caso e a oportunidade de voltarmos à idéia do lançamento de *um novo manifesto ao povo e ao governo?*

Aqui lhe deixo a sugestão, pois só o seu prestígio será capaz de emprestar o sucesso a uma tal iniciativa (LEMME, 2004b, p.184).

Ao que Azevedo responde

Agora, quanto à idéia de um "novo manifesto ao povo e ao governo" e ao apelo que me dirige, com tão amáveis e confortadoras palavras, "para que empunhe de novo a bandeira e a chefia de outra etapa da libertação cultural do povo brasileiro", estou de acordo com a idéia e disposto a atender a seu apelo. Outros já me têm convocado com igual empenho (LEMME, 2004b, p.185).

Tal troca de correspondência deixa claro que os signatários do primeiro manifesto nunca deixaram de se preocupar com os caminhos da educação pública, mesmo passados tantos anos do primeiro documento, percebe-se também a necessidade de se ter nomes de peso para que a nova empreitada obtivesse sucesso, tornando óbvio também o papel de liderança que Fernando de Azevedo exerceria neste novo movimento.

Sendo assim, o Manifesto dos Educadores trata de estabelecer logo em seu primeiro tópico – “um pouco de luz sobre a educação no país e suas causas” – justamente os problemas enfrentados pela educação naquele momento, fazendo um quadro geral da situação em que se encontrava, com mais de 50% da população brasileira constituída de analfabetos e que apesar dos 12 milhões de crianças em idade escolar, menos da metade destas freqüentavam a escola (AZEVEDO, 2010, p.72)

O texto deste manifesto é uma resposta ao substitutivo do projeto de LDB apresentado pelo deputado Carlos Lacerda, que defendia um modelo educacional que privilegiava as instituições particulares de ensino, principalmente a partir de financiamento público para estas (SEPULVEDA, 2013, p.198), sendo tal questão justamente o obscurantismo, a má-fé e o negocismo que foram citados anteriormente na troca de cartas entre Paschoal Lemme e Fernando de Azevedo. Desta forma, o Manifesto dos Educadores se constituiu numa defesa da educação pública e gratuita para todos, adotando explicitamente os mesmos princípios estabelecidos pelo primeiro manifesto (AZEVEDO, 2010, p. 59)

Percebe-se muito bem tal questão quando o Manifesto dos Educadores expõe

Mas, continuando a decomposição do problema em seus elementos principais, implica essa campanha contra a escola pública, se não é um dos fatores que desencadearam um aspecto econômico: é praticamente uma larga ofensiva para obter maiores recursos do Estado, do qual se reclama, não aumentar cada vez mais os meios de que necessita o ensino público, mas dessangrá-lo para sustentar, com o esgotamento das escolas que mantêm, as de iniciativa privada. O grave documento a que acima nos referimos, “apresenta, de fato, como suas linhas mestras (nas palavras, insuspeitas e autorizadas, d’”O Estado de S. Paulo”) estes três princípios fundamentais: 1) o ensino será ministrado sobretudo pelas entidades privadas e, supletivamente, pelo poder público; 2) o ensino particular não será fiscalizado pelo Estado; 3) o Estado subvencionará as escolas privadas, a fim de que estas possam igualar os vencimentos dos seus professores aos dos professores oficiais. É, como se

vê (conclui o grande diário), a instituição no Brasil, do reinado do ensino livre: livre da fiscalização do Estado, mas remunerado pelos cofres públicos”... (AZEVEDO, 2010, p.79)

Ante tal citação, entendemos o que estava em discussão no momento. Mais que uma defesa do direito de educação para todos por parte dos signatários do Manifesto dos Educadores, estava em jogo o próprio financiamento das instituições públicas de ensino – ou seja, era uma questão orçamentária – e a fiscalização das instituições privadas. Ora, o substitutivo do deputado Carlos Lacerda era praticamente um cheque em branco para as instituições privadas de ensino fazerem o que quisessem com verba pública, e isto, de acordo com o referido deputado, em nome da “defesa da liberdade de ensino”.

Percebemos a defesa do ensino privado ao olharmos alguns artigos do substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda

Art. 3º – A educação da prole é direito inalienável e imprescritível da família.

Art. 4º – A escola é, fundamentalmente, prolongamento e delegação da família.

Art. 5º – Para que a família, por si ou por seus mandatários, possa desobrigar-se do encargo da educar a prole, compete ao Estado oferecer-lhe os suprimentos de recursos técnicos e financeiros indispensáveis, seja estimulando a iniciativa particular, seja proporcionando ensino oficial gratuito ou de contribuição reduzida (LACERDA, 1960, p.505).

Fica claro no artigo 5º não só a defesa de recursos públicos para as instituições de ensino privadas, como praticamente tenta oficializar o fim da educação pública gratuita ao se estabelecer a possibilidade de existência de instituições oficiais de ensino com “contribuição reduzida”. Além disso, retira da educação sua importância de caráter público e a coloca apenas como uma questão privada, pessoal de cada família, ao remover o papel do Estado no dever para com a educação.

Corroborando o exposto, de acordo Lemme (2004b, p.92) os períodos de retrocesso na educação pública são sempre caracterizados por uma ofensiva por parte da Igreja Católica numa tentativa de retomar o controle do ensino e a direção ideológica da sociedade, usando como pretexto justamente a alegação que a educação deve ser tratada como um problema particular das famílias, não cabendo ao Estado se intrometer nesta seara, sendo seu papel apenas prover os pais dos meios para educar e instruir os filhos como e onde acharem melhor. Percebe-se assim o caráter conservador e retrógrado do substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda, que era fortemente apoiado pela Igreja e grupos católicos.

Assim segue o substitutivo,

Art. 6º – É assegurado o direito paterno de prover, com prioridade absoluta, a educação dos filhos; e dos particulares, de comunicarem a outros os seus conhecimentos, vedado ao Estado exercer ou, de qualquer modo, favorecer o monopólio do ensino.

Art. 7º – O Estado outorgará igualdade de condições às escolas oficiais e às particulares:

- a) pela representação adequada das instituições educacionais nos órgãos de direção de ensino;
- b) pela distribuição das verbas consignadas para a educação entre as escolas oficiais e as particulares proporcionalmente ao número de alunos atendidos;
- c) pelo conhecimento, para todos os fins, dos estudos realizados nos estabelecimentos particulares (LACERDA, 1960, p.505).

Criticando o documento proposto por Carlos Lacerda, Lemme (2004b, p.109) afirma que o debate sobre esse pretensão monopólio do Estado em relação ao ensino já havia sido vencido no século XIX na França,

Para o autor do substitutivo, verba pública destinada exclusivamente para instituições públicas equivalia a monopólio estatal sobre o ensino, então, para ele, a única forma de se garantir o direito de escolha dos pais entre a rede pública e privada seria com as duas redes existindo em condições de igualdade, principalmente no que tange ao financiamento. Porém, não há que se falar em igualdade entre as duas redes quando o próprio deputado estabelece que ao Estado só compete fundar e manter instituições oficiais de ensino se estas forem em caráter supletivo, o que significa dizer que a criação de escolas públicas estaria condicionada a carência de instituições particulares em determinada localidade.

Título IV - Competência do Estado em relação ao ensino

Art. 10 - Competem ao Estado as seguintes funções:

- a) dar, quando solicitada, assistência técnica e material às escolas, a fim de lhes assegurar, em benefício da comunidade, o mais extenso e intenso rendimento de trabalho;
- b) verificar se a escola preenche as finalidades a que se propõe;
- c) fundar e manter escolas oficiais em caráter supletivo nos estritos limites das deficiências locais, onde e quando necessário ao pleno atendimento da população em idade escolar (LACERDA, 1960, p.506).

O artigo acima expõe que a função do Estado em relação à educação deveria ser, na opinião do deputado, única e exclusivamente voltada para o financiamento das instituições de ensino, principalmente as particulares, visto que a existência das escolas oficiais, como dito anteriormente, só seria admitida de forma complementar.

Professores da Faculdade de Filosofia de Rio Preto também produziram um manifesto contra o projeto de LDB, em cujo qual denunciaram essa problemática, chegando à conclusão que a intenção de tal projeto era exatamente autorizar o desvio de verbas do orçamento do ensino para a construção e manutenção das escolas públicas – que naquele momento já eram

consideradas insuficientes – justamente para financiar as escolas privadas, que claramente tinham como objetivo primeiro o lucro (CANTONI, 1960, p.197).

Sobre esse substitutivo e em relação a tal questão, que gerou intenso debate na sociedade, principalmente a partir da publicação de artigos e colunas na imprensa escrita, Florestan Fernandes, um dos signatários do Manifesto dos Educadores, afirmou em artigo publicado no jornal O Estado de São Paulo em 30/01/1960 com o título “Em defesa da escola pública I”

Na celeuma que se levantou, para justificar um esdrúxulo substitutivo ao projeto de *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, elaborado pelo ilustre educador Antônio de Almeida Júnior, aventou-se a idéia de que a atual situação não é “democrática”. Segundo os propugnadores desta idéia, o Estado empenharia seus recursos na manutenção da escola pública, deixando a escola particular ao abandono; o que “não seria democrático”, já que todos contribuem para as rendas do Estado e somente os freqüentadores da escola pública tirariam algum proveito do seu quinhão. Para operar “democraticamente”, o Estado deveria distribuir com equidade a parcela de suas rendas destinadas à educação, beneficiando por igual a “escola particular”. Além disso, levantou-se um novo espantalho, que implicitamente condena a filosofia política do governo: trata-se da atribuição de “educar” – a quem ela cabe: à família ou ao Estado? Os mesmos círculos firmaram o princípio de que a prioridade da educação cabe à família e que o Estado não deve pretender nem possuir nenhum “monopólio” nesse terreno (FERNANDES, 1960a)

Entretanto, como o próprio Manifesto dos Educadores explicita, tal confronto entre privatistas e defensores da educação pública não era novo, recente ou muito menos tinha surgido naquele momento.

A luta que se abriu, em nosso país, entre os partidários da escola pública e os da escola particular, é, no fundo, a mesma que se travou e recrudescer ora nesse, ora naquele país, entre a escola religiosa (ou o ensino confessional), de um lado, e a escola leiga (ou o ensino leigo), de outro lado.[...] Ela disfarça-se com freqüência, quando não se apresenta abertamente, sob o aspecto de conflito entre a escola livre (digamos francamente, a educação confessional) e a escola pública ou, para sermos mais claros, o ensino leigo, a cujo desenvolvimento sempre esteve historicamente ligado o progresso da educação pública (AZEVEDO, 2010, p.78-79)

Essa questão já havia gerado intenso debate após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, e repetiu-se naquele momento com o Manifesto dos Educadores. Como dito antes, os signatários do primeiro manifesto chegaram a ser chamados de anticristãos, comunistas e de defensores de uma espécie de absolutismo pedagógico estatal.

É importante apontar que tal conflito entre privatistas e defensores da educação pública gerou não só o Manifesto dos Educadores em 1959, como também a Campanha em

Defesa da Escola Pública, que mobilizou os Pioneiros da Educação Nova, intelectuais, políticos, o movimento estudantil e movimentos sindicais do país inteiro (LIRA, 2009).

Florestan Fernandes tornou-se um dos principais defensores da escola pública e gratuita e participante da Campanha em Defesa da Escola Pública, tendo seu nome sempre atrelado a esta luta. Refletindo continuamente sobre o papel da escola brasileira, apontou em seus textos o caráter elitista e conservador desta. Fernandes (1960b, p.184) afirma que “a Campanha de Defesa da Escola Pública, surgiu, praticamente, da indignação provocada em quase todos os círculos da sociedade brasileira pelo projeto de lei sobre ‘Diretrizes e Bases da Educação Nacional’”, vendo nela uma possibilidade de ajudar a “[...] transformar a estrutura e o rendimento da escola primária ainda desadaptada às necessidades educacionais das camadas populares e da própria ordem social democrática, pela qual optamos com a República”.

Percebemos pelo exposto que a campanha é justamente um movimento de reação ou resposta causada pelo projeto de LDB. O próprio Fernandes (1960b, p.185) afirma no mesmo artigo que esse projeto “ficou tão aquém das esperanças mais legítimas e do que deveria ser feito como mínimo, que representa um passo atrás em relação à própria Constituição vigente, muito mais ‘liberal’ e ‘progressista’ nas disposições sobre a educação nacional”.

Os professores da Faculdade de Filosofia de Rio Preto, no mesmo manifesto citado anteriormente, chegam também a esta conclusão, afirmando que tal projeto de lei era ideologicamente retrógrado e tecnicamente inepto, visto que retroagia a posicionamentos antiliberais em matéria de ensino, mostrava-se uma mistura confusa de normas gerais, violava preceitos constitucionais, ignorava conquistas modernas da pedagogia e eliminava a possibilidade de planificar de forma racional os recursos e objetivos nacionais em relação a educação (CANTONI, 1960, p.196). Questionam

Deverá o Estado brasileiro mutilar a escola na sua função criadora de uma consciência nacional, autônoma, origina e moderna, apenas para aplacar grupos inconformados com as disposições constitucionais que garantem, na escola pública, a liberdade de pesquisa e ensino, e somente para satisfazer o apetite voraz de mercadores que traficam com o que deverá ser um bem comum? (CANTONI, 1960, p.199)

O substitutivo do Deputado Carlos Lacerda é considerado tão nefasto para a educação pública que, de acordo com Barros (1960, p.189), era preferível que não houvesse lei alguma de diretrizes e bases da educação, “pois não há dúvida de que estaria melhor servida sem qualquer documento legal do que o está com este”. Apesar disso, ele também afirma que

justamente por causa de tal projeto que ameaçava a escola pública que surgiu o movimento em defesa dela, sendo este movimento considerado um bem de valor inestimável.

Paschoal Lemme (2004b, p.93) afirma que

O substitutivo do deputado Carlos Lacerda ao projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que transforma, na prática, todo o ensino brasileiro em ensino particular, é pois um monstrego, atrasado de vários séculos, e que deve ser combatido sem tréguas, por todas as correntes do pensamento democrático e progressista brasileiro.

Aliás, torna-se interessante apontar, o trecho de Paschoal Lemme citado acima é de um artigo com o título de “A volta à Idade Média”, que também era utilizado para se referir ao substitutivo proposto pelo deputado Carlos Lacerda, assim como a expressão “projeto medieval”. O artigo foi publicado originalmente em 1959 e com ele que iniciou-se a campanha contra o substitutivo (LEMME, 2004b, p. 91).

É importante destacar que o texto aprovado na Lei 4.024 de 1961 acaba por ser resultado da conciliação entre setores conservadores – em geral agrupados em torno da Igreja Católica – e progressistas da sociedade, sendo, porém, mais favorável aos interesses dos setores privados. Não são poucos os autores que colocam essa LDB como uma vitória das forças conservadoras (LIRA, 2010; VIEIRA, 2008)

Tal prevalência dos setores privados torna-se clara ao ponderarmos sobre o título XII da LDB 4024/61, que trata dos recursos para a educação. Percebe-se nele a possibilidade do financiamento público às instituições privadas, como no art. 94, alínea A, que trata da concessão aos educandos de bolsas gratuitas para o custeio total ou parcial dos estudos por conta da União. Percebe-se de forma mais explícita ainda essa questão no art.95, alínea C, que determina que a União poderá cooperar com estabelecimentos mantidos por particulares para a compra, construção ou reforma dos prédios escolares.

A formação dos membros do Conselho Federal e do Conselho Estadual de Educação também deve levar em consideração, além dos representantes das diversas regiões do país e seus diversos graus de ensino, o magistério oficial e o particular, garantindo assim o papel dos privatistas dentro do governo.

Mais uma vez, infelizmente, os poucos avanços conseguidos nas legislações por amplos movimentos sociais foram sustados em decorrência de um regime ditatorial, desta vez o Golpe de 1964 que gerou uma ditadura militar que durou 21 anos. Com o poder em mãos, os militares logo fizeram alterações na LDB, primeiro em 1968 com a chamada Reforma Universitária, e depois em 1971, com a Reforma do Ensino de 1º e 2º graus.

A ditadura militar significou a repressão e perseguição a tudo e a todos, com muitos profissionais da educação e outros grupos sendo presos, torturados, mortos, exilados. Significou a censura não só dos jornais, mas das concepções político-pedagógicas. De acordo com Ghiraldelli Jr, a educação no período militar

se pautou pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal feito, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, várias tentativas de desmobilização do magistério através de abundante e não raro confusa legislação educacional. Somente uma visão bastante condescendente com os ditadores poderia encontrar indícios de algum saldo positivo na herança deixada pela ditadura Militar (2003, p.125-126).

É necessário que se diga também que o regime militar fez verdadeira separação entre uma educação voltada para as classes populares e uma para a burguesia, com a imposição da profissionalização geral do ensino médio (antigo 2º grau), vinculando a educação pública aos interesses do mercado, e também com objetivo de diminuir a demanda por vagas na educação de nível superior.

1.2.4 Da carta de Goiânia a LDB 9394/96

A década de 80 configura-se em um processo de transição democrática, após longo período de um Estado autoritário controlado pelos militares. Percebe-se grande efervescência de movimentos sociais reivindicando não só o fim da ditadura, mas como a elaboração de um processo constituinte democrático e que atendesse a amplos setores da sociedade, interessados em que a nova carta magna viesse a garantir o cumprimento de direitos fundamentais, entre estes, obviamente, o da educação pública.

É nesse contexto que em 1986, como resultado da IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), que reuniu diversos movimentos sociais e entidades da área – como a ANDE, ANPED e CEDES – é produzido um documento, conhecido como a Carta de Goiânia, vindo a influenciar fortemente os debates sobre a educação na elaboração da Constituição de 1988.

Neste mesmo período, também como resultado das CBEs, é lançado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que igualmente objetivava influenciar os debates em torno da educação no processo constituinte, defendendo a escola pública gratuita e laica.

Gohn afirma que “o Fórum dos anos 1980 surge, inicialmente, para reivindicar um projeto de educação, como um todo e não apenas para a escola (embora esta, na modalidade pública, seja o centro principal de suas atenções” (2012, p. 85).

A Carta de Goiânia aborda logo em seus primeiros parágrafos o entendimento dos profissionais da educação de que a construção de uma nação realmente democrática só se efetivaria com a universalização do ensino público de qualidade para toda a população. Assim determina o documento

Os profissionais da Educação declaram-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde os cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Então, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira e, ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (ANDE, ANPED, CEDES, 1988, p.1239).

Deixa claro também que o objetivo da IV CBE e do documento produzido pelas entidades nela reunidas era propor princípios básicos para o capítulo sobre educação na Constituição de 1988, além de demonstrar a consciência dos problemas sociais e econômicos enfrentados pelo país, entretanto afirma que o não enfrentamento urgente de tais problemas acabaria por comprometer as políticas sociais, entre elas especialmente a educação (ANDE, ANPED, CEDES, 1988, p.1240).

A exemplo do Manifesto dos Educadores, a Carta de Goiânia também traça a situação em que se encontrava a educação no Brasil naquele momento, expondo não só o quão pouco tinha melhorado nas últimas décadas, mas como também o tamanho do desafio que o país tinha que enfrentar.

De acordo com tal documento, esta era a situação

No âmbito da Educação, o país continua convivendo com problemas crônicos referentes à universalização e qualidade do ensino, à gratuidade escolar, às condições de trabalho do magistério e à escassez e má distribuição das verbas públicas. Não é demais lembrar alguns dados que revelam o estado lastimável em que se encontra a educação nacional:

- Mais de 50% de alunos repetentes ou excluídos ao longo da 1ª série do ensino de 1º grau;
- cerca de 30% das crianças e jovens na faixa dos 7 aos 14 anos fora da escola;
- 30% de analfabetos adultos e numeroso contingente de jovens e adultos sem acesso à escolarização básica;
- 22% de professores leigos;
- precária formação e aperfeiçoamento profissional de professores de todo o país;
- salários aviltados em todos os graus de ensino; (ANDE, ANPED, CEDES, 1988, p.1240)

Se estabelecermos um paralelo entre todos os documentos e dados analisados até o momento, perceberemos como alguns problemas se repetem ao longo das décadas, como a não universalização, a falta de qualidade do ensino e a não gratuidade, entre outros que poderiam ser citados. Apesar dos avanços estatísticos, alguns problemas seguem sem solução definitiva.

Na realidade, a impressão é de agravamento dos problemas, pois assim como os dados demonstram maior acesso, em números absolutos, da população à educação, também apresentam a manutenção e/ou piora de determinados problemas.

De acordo com a publicação do IBGE chamada Estatísticas do Século XX, em 1959 o número de matrículas efetivas no “ensino primário fundamental comum” (sic) era de 6.107.279, entretanto, de acordo com o mesmo documento, o número de aprovações naquele ano foi de 3.807.590. Ou seja, o número de reprovações é de 2.299.689, o que significa um índice de aproximadamente 38%. Se formos considerar o número de matrículas geral para o mesmo nível de ensino, que foi de 7.141.284, o índice de reprovação alcançaria a marca de aproximadamente 47%.

Já em 1983 a matrícula inicial no ensino do 1º grau somava 24.555.789 distribuídas entre suas oito séries. A matrícula final era de 20.762.741, com 15.367.249 aprovados no ensino de 1º grau. Isso equivale a 9.188.540 reprovações (aproximadamente 37%) com o número de matrícula inicial e a 3.793.048 reprovações (aproximadamente 26%) com o número de matrícula final.

A primeira vista pode-se até considerar que houve alguma melhora, mesmo com dados com mais de duas décadas de diferença – o que já demonstra o quão pouco a educação básica evoluiu nesse período. Porém, ao consultarmos a mesma publicação e compararmos diferentes tabelas, vemos que o número de matrículas para a 1ª série do 1º grau em 1983 foi de 6.657.198, e o número de alunos concluintes do ensino de 1º grau em 1990, ou seja, tempo suficiente para os que se matricularam em 83 chegassem à última série do 1º grau e se formassem, foi de apenas 1.052.335. Percebe-se com isso que somente 15% dos alunos se formaram, isso se pensarmos que esses que concluíram o 1º grau em 1990 eram exatamente parte daqueles que se matricularam na 1ª série em 1983, pois certamente nesse número tem alunos que se matricularam nos anos anteriores e só conseguiram concluir em 1990, o que demonstra que o índice de conclusão sem distorção idade/série certamente é bem menor.

Estamos considerando os dados englobando todas as dependências administrativas, sendo as instituições públicas ou privadas, mas se fizermos a distinção entre ensino público – federal, estadual e municipal – e privado, a situação deste último é um pouco melhor. Só a

título demonstrativo, em 1983 o número de matrícula inicial nas escolas particulares foi de 3.244.540 e o final foi de 2.784.263. O número de aprovados foi de 2.363.935. Isso equivale a 27% e 15% de reprovação, respectivamente. Enquanto nas públicas os índices de reprovação sofrem uma leve piora naquele ano (39% e 28%)³.

Confirmando o exposto, Gohn (2012, p.79) afirma que a educação no ensino fundamental e médio na década de 80 caracterizava-se pela evasão de alunos, distorção idade-série e baixa qualidade de ensino. Com tudo isso, percebe-se a gravidade do que estava sendo denunciado na Carta de Goiânia. Como dito antes, de uma forma geral, embora houvesse maior acesso, a exclusão do processo educacional era gigantesca. Aos poucos deixávamos de ter um problema de exclusão direta da instituição escolar para ter um problema de exclusão indireta, ou seja, uma exclusão na escola⁴, com índices imensos de reprovação e distorção idade/série.

Tal problemática torna-se importante porque é ela que guiará a pauta do direito à educação a partir da década de 90. Após a conquista do direito de acesso – pelo menos no ensino fundamental – a uma educação pública e gratuita, a luta muda de foco, a demanda passa a ser pela não exclusão do sistema escolar, ou seja, a luta passa a ser pela permanência das crianças e jovens numa escola pública de qualidade⁵.

Como exposto na Carta de Goiânia, havia nas conferências anteriores um clima de expectativas decorrente do processo de abertura política e redemocratização do país, com a eleição dos governadores com base no voto popular, com profissionais da educação ocupando cargos administrativos e técnicos, com indicativos que os governos priorizariam o ensino fundamental e médio (1º e 2º graus na época).

Entretanto, tais expectativas foram frustradas, visto que na IV CBE eles ainda continuavam a denunciar os mesmos problemas que denunciaram nas conferências anteriores. A Carta de Goiânia expõe

³ Importante destacar que os anos não foram escolhidos aleatoriamente. 1959 foi escolhido por ser o ano em que foi publicado o Manifesto dos Educadores. Já em relação ao segundo ano analisado, gostaria de ter escolhido 1986 por ser o ano de publicação da Carta de Goiânia, entretanto não dispunha dos dados referentes a 1993 para poder fazer o comparativo entre ingressantes e concluintes do 1º grau (ensino fundamental), então seleccionei 1983 levando em consideração os dados disponíveis no documento do IBGE

⁴ Exclusão da escola e exclusão na escola são categorias criadas por Ferraro (1999), sendo que a primeira representa as crianças e jovens que não frequentam a escola e a segunda refere-se a crianças e jovens com frequência fortemente defasada, ou seja, com dois anos ou mais de distorção idade/série.

⁵ O debate sobre qualidade da educação será realizado no capítulo 2 e a luta por uma escola pública de qualidade será realizado a partir das ações judiciais do SEPE/RJ no capítulo 3.

os educadores continuam denunciando a incapacidade do sistema político em assegurar a concretização de diretrizes educacionais voltadas para o atendimento dos interesses majoritários da população brasileira. Insistindo em práticas políticas arcaicas, os governos federal e estaduais continuam recorrendo a programas de impacto político e de favorecimento a grupos que colocam a educação a serviço de interesses menores (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p.1241).

A análise dos educadores reunidos na IV CBE é que a educação continuava sendo tratada de forma secundária, vista como possibilidade de auto-promoção para os políticos ou para atender interesses de grupos privados. Percebemos tal denúncia principalmente no parágrafo a seguir

Cabe destacar, ainda, a questão das verbas públicas para a educação, destinadas sobretudo aos projetos de impacto político e não às prioridades efetivas, e freqüentemente desviadas para instituições privadas. Essa situação tende a agravar-se com as ações dos grupos privatistas organizados para assegurar seus interesses na Carta Constitucional (ANDE, ANPED, CEDES, 1986)

Sendo assim, nota-se pelo exposto que há novamente a preocupação não só com a finalidade das verbas públicas destinadas a educação que, como denunciado, muitas vezes eram desviadas para instituições privadas, algo que ocorre até hoje – principalmente a partir da terceirização de serviços, contratação de empresas para compra de material pedagógico, etc –, mas também a preocupação com a formação e organização de grupos ligados a interesses privados articulando-se com o objetivo de garantirem seus interesses na constituição que estava por vir.

Corroborando o exposto até o momento, Xavier (2012) afirma que durante o processo da constituinte os posicionamentos dos diferentes partidos em relação à questão educacional ficaram bastante marcados, podendo agrupá-los basicamente em dois grupos, sendo estes os que defendiam a manutenção de dispositivos que tinham como objetivo o fortalecimento da escola pública; e os que se posicionavam de forma contrária a intervenção do Estado nas instituições particulares de ensino.

Então, a Carta de Goiânia vai fazer a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade em seu texto, estabelecendo princípios que, de acordo com os movimentos sociais e educadores que a elaboraram durante a IV CBE, deveriam constar na Constituição de 1988 para que os problemas sociais enfrentados pelo país pudessem ser de fato resolvidos.

Dentre estes princípios, em relação ao direito à educação básica e a obrigatoriedade escolar, destacamos:

1 – A educação escolar é um direito de todos os brasileiros e será gratuita e laica nos estabelecimentos públicos, em todos os níveis de ensino.

2 – Todos os brasileiros têm direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade, independentemente de sexo, cor, idade, confissão religiosa e filiação política, assim como da classe social ou da riqueza regional, estadual ou local.

3 – O ensino fundamental com 8 anos de duração é obrigatório para todos os brasileiros, sendo permitida a matrícula a partir dos 6 anos de idade (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1242)

O documento deixa explícito a defesa do direito à educação básica para todos os brasileiros, não apenas a um determinado nível escolar, embora coloque apenas o ensino fundamental como obrigatório para a população. Mesmo assim, convém enfatizar que embora apenas o fundamental seja obrigatório para a população considerada em idade escolar, o ensino de 2º grau (atual ensino médio) em uma instituição pública consta como direito de todos que o queiram cursar, como se depreende de interpretação do princípio 2, que não faz distinção entre os níveis da educação básica ao estabelecer que ela é direito de todos os brasileiros, mas também pelo princípio 9⁶, que define de forma explícita a questão aqui levantada.

Ao longo das legislações educacionais que vieram após a Carta de Goiânia não é difícil perceber a influência de tal documento – assim como também dos manifestos analisados –, mesmo nas mais recentes. Ao olharmos o art.205 da CF/88, lemos “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. E na LDB 9394/96 o art. 2º afirma “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”

A influência dos dois primeiros princípios da Carta de Goiânia nesses dois artigos citados no parágrafo anterior é clara. A educação passa a ser não só tratada como um direito de todos, mas como uma obrigação do Estado em ofertá-la. Na verdade, os artigos vão até além, ao definirem a finalidade da educação afirmando ser esta o desenvolvimento do indivíduo, da cidadania e da qualificação para o mundo do trabalho.

Cabe apontar aqui que de acordo com Cunha (2009, p. 445) a Constituição Federal de 1988 ao defender em seu art.205 o papel da família e da sociedade junto ao Estado com a

⁶ “9 O ensino de 2º grau, com 3 anos de duração, constitui a segunda etapa do ensino básico e é direito de todos” (ANDE, ANPED, CEDES, 1986, p. 1242).

educação, utilizou de eufemismo, pois o que os políticos do chamado Centrão⁷ estavam preocupados quando a elaboraram era em esconder o nome “das sociedades que realmente lhes interessavam, as sociedades comerciais e as sociedades religiosas, – em suma, o privatismo educacional.”

A educação, ao ser definida como um direito social pelo ordenamento jurídico, torna-se não apenas um direito das crianças e jovens em idade escolar, mas um direito de todas as pessoas independentemente de qualquer fator social, econômico, cultural ou de qualquer outra ordem. Compreende-se isso pelo exposto na Carta de Goiânia em seus outros princípios, como o 7, que vai defender a educação de jovens e adultos, e o 10, que trata da educação indígena. Tais pontos estão presentes tanto na CF/88 quanto na LDB 9394/96, sendo atualizados até hoje dada a necessidade de avanços nessas questões.

Percebe-se também a defesa dos recursos públicos exclusivamente para a educação pública, como consta do princípio 15 da Carta de Goiânia. Mais uma vez, tal ponto torna-se questão de longas brigas e divergências entre os grupos que defendiam a educação pública e os setores privatistas que estavam de olho em verbas públicas.

Entre as moções de repúdio aprovadas ao final da IV CBE, encontram-se duas que tratam do conflito com os grupos privatistas.

Os educadores presentes à Assembléia Geral da IV CBE, realizada em Goiânia, no dia 5 de setembro de 1986, aprovaram as seguintes moções de repúdio:

1. Ao parecer do Conselho Federal de Educação, de 5 de agosto de 1986, que apresenta Esboço de normas para a Constituição, por não corresponder às reivindicações de educadores e educandos, principalmente por defender subsídios públicos às instituições particulares de ensino e combater ostensivamente a gratuidade do ensino público de 2.º e 3.º graus.
2. Ao documento preliminar da Comissão de Estudos Constitucionais, relativo ao capítulo de Educação, por expressar interesses privatistas, principalmente defesa dos subsídios públicos às instituições particulares de ensino e oferta de bolsas de estudos nas instituições públicas, insistindo no critério de carência do estudante, em lugar da efetiva gratuidade do ensino oficial (ANDE, ANPED, CEDES 1986, p.1245)

Além destas duas, existem outras moções no documento que versam sobre o financiamento da educação, a prioridade à pesquisa em educação, verbas públicas e liberdade de ensino, qualificação e atualização do professor, entre outras que tratam direta ou indiretamente do destino das verbas públicas e da qualidade da educação.

O capítulo destinado a educação na Constituição de 1988 é o maior de todas as constituições brasileiras já feitas até o momento, o que demonstra não só o crescimento de

⁷ Grupo suprapartidário de parlamentares que propunham emendas de caráter privatista e empresarial ao texto da constituição.

importância de tal área dentro da sociedade, mas como o amplo debate que se realizou para a elaboração da nova carta magna. Assim como a constituição de 1946, a atual também estabeleceu a competência da União para a formulação da lei de diretrizes e bases da educação que, da mesma forma que a primeira LDB, também teve o processo de elaboração marcado por polêmicas e divergências ideológicas.

A V CBE, que ocorreu em agosto de 1988, realizou debates e fez propostas para uma nova lei de diretrizes e bases, aprovando em plenária final um documento que ficou conhecido como Declaração de Brasília. Em tal documento, defendeu-se que a nova LDB deveria ter como princípios a universalização do ensino fundamental e a organização de um sistema nacional de educação (OLIVEIRA, 2006, p.817).

O conflito entre os defensores da educação pública e grupos privados não termina com a promulgação da constituição em 1988, ele continua na elaboração da nova LDB. De acordo com Oliveira (1998),

o embate político coloca-se entre o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na LDB (FNDEP) formado por 26 entidades (científicas, sindicais, estudantis, de especialistas em educação, de secretários estaduais em educação e de dirigentes municipais de educação) e as entidades que representam o ensino privado, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (CONFENEN) do lado do grupo empresarial, e a Associação de Educação Católica (AEC) e a Associação Brasileira de Escolas Superiores Católicas (ABESC), do lado do grupo confessional (p.26).

Nota-se que todo o movimento e debate político realizado para a elaboração do capítulo da educação na Constituição Federal de 1988 de certa forma também tem prosseguimento na elaboração da nova LDB. Entretanto, o cenário não era mais o mesmo, pois muitos dos parlamentares que fizeram a defesa da educação pública e gratuita no processo constituinte ao lado do FNDEP, não foram reeleitos ou não se candidataram novamente nas eleições de 1990 e 1994, o que fez com que o Congresso Nacional adquirisse um perfil mais conservador (GOHN, 2012, p.94; OLIVEIRA, s.d., p.5).

Justamente o conflito citado entre os grupos que defendiam a escola pública e os que defendiam os interesses dos empresários e escolas privadas é que fez com que, mais uma vez, a exemplo da LDB de 1961, o projeto da nova LDB demorasse tantos anos para ser finalmente aprovado. Do projeto feito pelo deputado Octávio Elísio – tendo como base estudos realizados por Dermeval Saviani – ao projeto substitutivo apresentado por Darcy Ribeiro, foi um longo caminho de avanços, retrocessos e muita conciliação.

De acordo com Carneiro (2012)

A Lei 9.394/96 resultou de um parto difícil. Os interesses envolvidos no palco das discussões eram fortes, contraditórios e, não raro, inconciliáveis. Do projeto inicial do Deputado Octávio Elísio em 1988 ao substitutivo do Senador Darcy Ribeiro, afinal aprovado em 1996, passaram-se oito longos anos que funcionaram como cenários fecundos de despistes de interesses. O texto, por fim, aprovado tem o grande mérito de, abdicando das discussões improdutivas, apresentar uma moldura de organização educacional dentro de um escopo de autonomia possível (p.20).

Apesar do posicionamento positivo que Carneiro demonstra no parágrafo citado acima, outros autores realizam críticas a texto da atual LDB, ressaltando seu papel neoliberal (ABBADE,1998; OLIVEIRA, 2006). Para Silva (1998) o texto da Lei 9394/96 possui uma série de vazios e omissões que vão sendo preenchidos de acordo com a lógica do contexto político, sendo esta a lógica do mercado. Pelo entendimento da autora, “a legislação da aliança neoliberal pode ser vista, de uma forma geral, como um instrumento de retração do Estado em relação aos seus deveres com a educação” (SILVA, 1998, p.30). Pouco mais a frente, ela prossegue

Regulado pelos ditames dos organismos internacionais, o texto da LDB difere do projeto inicial não tanto pelo que está escrito, mas pelo que foi excluído do mesmo, deixando muitos ‘vazios’ que, por iniciativa do poder executivo em sincronia com o legislativo, em parte foram sendo preenchidos paralelamente à própria tramitação da Lei no Congresso e, em parte, vêm sendo completados após a aprovação da mesma. Assim, o espírito da nova LDB não pode ser apreendido a partir da análise dela em si, mas da consideração do conjunto da legislação básica que está sendo formulada no contexto da concretização dos princípios do neoliberalismo no Brasil, marcando-a então com a lógica do mercado (SILVA, 1998, p.31).

Desta forma, entende-se que, apesar do longo debate promovido por profissionais da educação, sindicatos e outras entidades, tendo em vista o contexto político, a atual LDB acaba por assumir um caráter que permite o avanço de políticas neoliberais no setor da educação brasileira.

1.3 O ajuste neoliberal: os privatistas não podem mais esperar

Se há algo que podemos concluir até o momento é que a educação pública sempre sofreu ataques de grupos ligados a empresários e as escolas particulares, sendo as legislações de tal área fruto da conciliação entre os setores privatistas e os defensores da educação pública e gratuita.

Mais do que representar a vitória da educação pública em algum ponto ou outro, essa conciliação entre tais setores vai sempre levando fatias de verba pública que deveriam ser destinadas única e exclusivamente para o financiamento das instituições públicas de ensino, além de imporem suas concepções e modelos de educação. Mesmo representando a conciliação, os movimentos privatistas seguem tentando minar as conquistas dos movimentos defensores da escola pública.

Hoje, talvez justamente por estarmos vivenciando o processo, percebemos isso de forma mais clara ao olharmos o documento final que foi produzido pela sociedade civil durante a Conferência Nacional de Educação de 2010, onde encontra-se abertamente a defesa de 10% do PIB para a educação pública. Entretanto, ao chegar ao Congresso, os “10% do PIB para a educação pública já”⁸ tornaram-se “10% do PIB para a educação”, envolvendo assim, o financiamento de instituições privadas através de bolsas, incentivo e isenção fiscal, etc.

Não obstante, o próprio modelo educacional que vem sendo construído no Brasil também denuncia a ação de grupos empresariais na educação pública, que cada vez mais perde seu sentido de formação integral do sujeito para uma formação voltada às necessidades do mercado de trabalho.

Documentos oficiais dos governos, como o próprio Plano Nacional de Educação, o Plano Estadual de Educação do RJ e o recente Pátria Educadora são marcados por concepções neoliberais da educação, demonstrando que estamos entrando numa nova era de ataque à educação pública, com clara mercantilização da mesma.

Amarrados os documentos entre si, a situação piora. Com o objetivo de legitimar sua ação, os movimentos empresariais ganharam espaço dentro dos governos, participando dos fóruns de elaboração destes mesmos documentos e ampliaram seu espaço de atuação, fazendo lobby a partir da imprensa, divulgando suas idéias e realizando coro com os parlamentares, fizeram valer suas vontades.

Lemos no documento Pátria Educadora que

Nos últimos anos o Brasil viu grande número de experimentos na tentativa de melhorar os resultados do ensino público. Muitos destes experimentos seguiram lógica de eficiência empresarial, valendo-se de práticas como a fixação de metas de desempenho, a continuidade da avaliação, o uso de incentivos e de métodos de cobrança, o acompanhamento e, quando necessário, o afastamento de diretores, a despolitização da escolha de diretores e a individualização do ensino, especialmente para alunos em dificuldade.

Tais práticas surtiram efeitos positivos inegáveis. Devem ser incorporadas ao projeto de qualificação do ensino público [...] Temos muito a aprender com a orientação empresarial [...] (BRASIL, 2015, p.5)

⁸ Palavra de ordem surgida na época entre os grupos e movimentos defensores da escola pública.

É o reconhecimento oficial por parte do governo da ação empresarial na educação pública, inclusive exaltando tais ações ao afirmar que temos muito a aprender com a orientação empresarial. Torna-se explícito então como os grupos privados ganharam o espaço comentado anteriormente, pois não se prende apenas no estabelecimento de políticas públicas e estratégias que comunguem de concepções empresariais na educação pública, reconhece-se o papel e lógica empresarial para a resolução de problemas na esfera pública.

Infelizmente tais documentos ignoram os aspectos negativos decorrentes de tais práticas de concepções neoliberais. A pressão gerada por grupos empresariais não é mais apenas interna, vem de fora. O capital internacional pressiona por mudanças de paradigmas e exige retornos. Tempos de (re)ajuste do papel do Estado na sociedade e, principalmente, na educação.

2 QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: SENTIDOS EM DISPUTA

O debate sobre a questão da qualidade da educação se dá num contexto em que o acesso à educação fundamental praticamente se universalizou, com a imensa maioria da população tendo sua demanda por matrícula nas escolas públicas sendo atendida – a princípio – de forma satisfatória.

Entretanto, entende-se que o simples oferecimento de matrículas nas escolas não pode ser considerado suficiente para afirmar que o Estado cumpre ou está cumprindo seu papel na área educacional. A criação de políticas públicas que visem garantir a qualidade desta educação, assim como a permanência das crianças e adolescentes na escola, é primordial e condição *sine qua non* para uma real universalização e democratização da educação em nossa sociedade.

Nas palavras de Marques (2013),

pode-se afirmar que um dos grandes desafios da educação brasileira hoje é não somente garantir o acesso da grande maioria das crianças e jovens à escola, mas permitir a sua permanência numa escola feita para eles, que atenda às suas reais necessidades e aspirações; é lidar com segurança e opções políticas claras diante do binômio quantidade versus qualidade. (p.3)

Embora o debate sobre quantidade/qualidade ocorra no Brasil de longa data (TOSCHI et al, 2011), não deve haver uma relação de dicotomia entre as duas. A quantidade deve vir acompanhada da qualidade, e vice-versa. Ao se ter uma sem a outra, cria-se uma situação de exclusão, como ocorre no Brasil, onde uma educação realmente de qualidade sempre foi considerada privilégio de uma determinada classe ou grupo social.

De acordo com Toschi (2011), o crescimento do número de vagas na educação pública, em seus diferentes níveis, não foi acompanhado com a melhora na qualidade desta, pelo contrário, a expansão do número de vagas trouxe impacto negativo na qualidade do ensino, pois houve deterioração das condições de trabalho no magistério e desvalorização do professor. Nas palavras da autora,

A ampliação das vagas deu-se pela redução da jornada escolar, pelo aumento do número de turnos, pela multiplicação de classes multisseriadas e unidocentes, pelo achatamento dos salários dos professores e pela absorção de professores leigos. O trabalho precoce e o empobrecimento da população, aliados às condições precárias de oferecimento do ensino, levaram à baixa qualidade do processo, com altos índices de reprovação (p.144).

Com a queda na qualidade da educação, um número cada vez maior de pessoas passa anos nas escolas e sai delas praticamente analfabeta ou com imensas dificuldades de leitura. De acordo com o IBGE, em 2011-2012, o número de analfabetos funcionais entre a população de 15 a 64 anos correspondia a 18,3%⁹. Já de acordo com o Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF) do Instituto Paulo Montenegro, o índice de analfabetos funcionais (analfabetismo absoluto e alfabetismo rudimentar) em 2011-2012 era de 27% entre a população de 15 a 64 anos¹⁰.

Isso nos leva a pensar conforme Garcia (2006) elabora em *Afinal, onde está a escola?*. Segundo a autora, “discutir escola exige que se pense sobre o que acontece com quem entra na escola e como, quem entra, sai da escola, ao final da escolaridade, que varia de sociedade para sociedade, de acordo com o valor dado à educação” (p.44).

Como falar em educação de qualidade se as escolas sofrem graves problemas com a questão do fracasso escolar, da multirrepetência e da evasão? Debater estas questões significa debater a própria concepção de educação presente em nossa sociedade, não limitando a discussão sobre o direito à educação como um direito de acesso ao espaço escolar. É necessário que se compreenda a superação destes problemas por uma perspectiva da garantia do direito fundamental à educação, entendido aqui não só como o acesso ao espaço, mas como a qualidade da educação também.

Então, não é uma questão de se discutir apenas a permanência dos alunos nas escolas, mas sim a formação destes. A escola não deve ser vista e/ou encarada como um local onde os pais deixam seus filhos para poderem ir ao trabalho sem preocupação alguma. Como os números citados anteriormente indicam, uma parcela considerável da população sai da escola praticamente analfabeta. Desta forma, questiona-se, a garantia do direito fundamental à educação não perpassaria também pela garantia da qualidade desta educação, como afirma o art. 206, VII da CF/88?

Entretanto, apesar do art. 206, VII da CF/88 e o art. 3º IX da LDB garantir o padrão da qualidade da educação, eles não definem – nem dizem que meios existem para se cobrar – o que vem a ser esse padrão de qualidade. Então, concordando com Oliveira (2011), acredito que

⁹ Disponível em: < <http://www.ibge.gov.br/ibgeteen/pesquisas/educacao.html>>. Cabe ressaltar que, para IBGE, analfabeto funcional é aquele que possui 4 anos ou menos de estudos completos.

¹⁰ Disponível em: < http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, bem como a inserção no mundo e a constituição da cidadania também como poder de participação, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Qualidade é, pois conceito implícito à educação e ao ensino (p.117).

Além do debate sobre quantidade/qualidade da educação básica, é necessário destacar a discussão que existe em torno do conceito de qualidade da educação, discussão essa importantíssima para que se possa empreender efetivamente uma política educacional com objetivos a emancipação das classes populares. Será que o conceito de qualidade implícito nas políticas educacionais do Banco Mundial e suas teorias neoliberais é o mesmo conceito de qualidade que os profissionais da educação e os movimentos sociais tanto almejam?

De acordo com Enguita (2010), qualidade converte-se

em uma palavra de ordem mobilizadora, em um grito de guerra em torno do qual se devem juntar todos os esforços. Por sua polissemia pode mobilizar em torno de si os professores que querem melhores salários e mais recursos e os contribuintes que desejam conseguir o mesmo resultado educacional a um menor custo; os empregadores que querem uma força de trabalho mais disciplinada e os estudantes que reclamam maior liberdade e mais conexão com seus interesses; os que desejam reduzir as diferenças escolares e os que querem aumentar suas vantagens relativas (p.95,96).

Só este trecho já é suficiente para demonstrar quão contraditório podem ser os sentidos atribuídos à expressão qualidade da educação. Nas palavras de Frigotto (2010), isso ocorre porque

A educação, quando apreendida no plano das determinações e relações sociais e, portanto, ela mesma constituída e constituinte destas relações, apresenta-se historicamente como um campo da disputa hegemônica. Esta disputa dá-se na perspectiva de articular concepções, a organização dos processos e dos conteúdos educativos na escola e, mais amplamente, nas diferentes esferas da vida social, aos interesses de classe (p.27).

Conforme dito por Frigotto, a educação é um campo em disputa hegemônica, e o conceito de qualidade da educação não foge a esta regra, pois quando se fala em educação de qualidade, cada ator político se apropria do termo de acordo com suas concepções ideológicas, ou seja, é um conceito permeado de subjetividade, cujo qual seu significado dependerá de quem o usar.

Corroborando com este debate, Dourado e Oliveira (2009) apontam que a qualidade da educação está diretamente vinculada aos diferentes espaços, atores e processos formativos,

que também dependerão dos diferentes níveis, ciclos e modalidades educativas, assim como ao próprio projeto de nação pretendido.

Neste sentido, Flach (s.d.) confirma o que foi apresentado até aqui,

a concepção de qualidade defendida pelos indivíduos é a expressão de um posicionamento político e ideológico constituído historicamente, pois incorpora expectativas diversificadas ao longo do tempo, não podendo ser utilizada de maneira neutra, como se não tivesse fins determinados e comprometidos com certa compreensão de mundo, de homem, de sociedade (p.2)

Então, para a realização deste trabalho será necessário fazer o debate sobre os sentidos que a Qualidade da Educação pode assumir – e assume – em nossa sociedade, principalmente o pretendido por organismos internacionais, como o Banco Mundial, e o defendido pelos profissionais da educação.

2.1 Escola-empresa: a qualidade neoliberal

Numa sociedade em que o neoliberalismo se mostra hegemônico, e que muitos diriam ser a única opção, o termo qualidade assume características ligadas às concepções empresariais e de mercado, concepções estas defendidas pelo Banco Mundial e outros organismos multilaterais. Então, para estes, quando se fala em qualidade, entende-se a chamada qualidade total, que “é uma filosofia de administração dos negócios que foi, inicialmente, sistematizada e difundida pelo ideólogo norte-americano Edwards Deming” (ALVES, 2012, p.2).

A expressão qualidade, inicialmente, era utilizada apenas no meio industrial e empresarial, principalmente dos Estados Unidos e Japão, para designar a busca por um modelo a ser alcançado por produtos ou serviços que fossem prestados. Entretanto, a partir do crescimento e desenvolvimento da indústria japonesa, tal conceito passa a difundir-se mundialmente, principalmente ao alterar a forma como se dava o controle da qualidade, deslocando-o da observação do produto final para o controle do processo de produção (BUENO, 2003).

De acordo com Alves (2012), qualidade

Hoje é um conceito utilizado nos mais diversos setores da sociedade, fazendo com que haja, por parte dos educadores, certa atenção à forma como estão se desenvolvendo esses novos paradigmas, uma vez que trouxeram dentro do seu arcabouço teórico, novos padrões de produção, consumo, conhecimento, formas culturais e práticas políticas. A filosofia da Qualidade Total está sendo transportada para o campo da educação e mostra-se hoje como discurso oficial para a teoria neoliberal (p.2-3).

A aplicação do conceito de qualidade total ao meio educacional se dá a partir do momento que as empresas e indústrias – ou seja, o capital privado – resolvem transpor a formação da mão de obra delas para as escolas, permitindo maior economia ao setor privado, que não precisa mais se preocupar em como qualificar seus empregados, pois estes já viriam da escola capacitados a exercerem suas funções no processo produtivo.

De acordo com Shiroma e Evangelista (2007), os empresários e os Estados neoliberais, ao defenderem uma educação pública para todos, não possuem como objetivo a expansão da escola para que todos possam aprender, e sim uma formação que permita certo controle social, difundindo normas de comportamento, inculcação ideológica e que permita às classes populares a obtenção de habilidades e competências direcionadas para o mundo do trabalho.

Para o Banco Mundial, qualidade se resume a eficiência, e esta é alcançada através da responsabilização das unidades escolares por seus resultados (TOMMASI et al, 2009). De acordo com esta concepção, a única forma da educação melhorar sua qualidade e seus indicadores é estabelecendo-se processos meritocráticos e competitivos. Qualidade, desta maneira, é formar mão de obra capacitada para os postos de trabalho, nada mais.

Dourado, Oliveira e Santos (2007, p.13) vão afirmar que o ponto de vista sobre a qualidade da educação presente nos documentos oficiais do Banco Mundial está voltado para a mensuração da eficiência e eficácia dos sistemas educativos, sendo que esta mensuração é realizada, sobretudo, a partir da medição dos processos de ensino e aprendizagem.

Para o Banco Mundial a qualidade da educação só será efetivamente alcançada a partir da construção de sistemas nacionais de avaliação da aprendizagem e pela garantia de crescentes investimentos nas escolas, tendo como objetivos os livros-textos, equipamentos, laboratórios e a formação pedagógica (DOURADO et al,2007, p.13)

O discurso neoliberal sobre a qualidade total na educação utiliza termos da área empresarial na educação, de forma a construir um consenso no campo, e para a sociedade como um todo, de que as duas áreas caminham juntas, além de apropriar-se e transformar – ou re-significar – conceitos e expressões próprias do campo educacional. Sendo assim, tenta naturalizar a interferência do setor empresarial na área educacional, demonstrando que os dois

campos não só caminham juntos, como possuem os mesmos interesses, impedindo concepções diferentes e divergentes das quais prega o neoliberalismo (BUENO, 2003).

Sobre a re-significação dos conceitos da área educacional, Frigotto (2011) afirma

A metamorfose conceitual que se opera hoje, no campo educacional aparentemente distante do chão da escola é, na realidade, orientadora de políticas ao nível gerencial, organizativo e nos processos de conhecimento. Por serem expressões superestruturais de relações sociais cuja base é marcada pela exclusão, contraditoriamente, estas mudanças conceituais funcionam com uma leitura invertida da realidade. Anunciam qualidade total, autonomia, flexibilidade e reeditam formas renovadas de exclusão, atomização do sistema educacional e dos processos de conhecimento e políticas autoritárias de descentralização (p.74)

Em consonância com esta concepção de qualidade, existe a teoria do capital humano, que considera os investimentos na educação um dos mais rentáveis tendo em vista o retorno que podem trazer para o mundo do trabalho e no desenvolvimento das nações (FRIGOTTO, 2010). Tal teoria prega que a junção de determinados elementos deve gerar a ampliação da capacidade de trabalho e assim, conseqüentemente, maior produtividade (FRIGOTTO, 2011).

A idéia-chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma 'quantidade' ou um grau de educação e de qualificação, tomado como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e produção (FRIGOTTO, 2010, p.44)

Ou seja, a teoria do capital humano é a própria internalização do processo de produção, tornando o ser humano numa mercadoria que deve sempre ser melhorada para aumentar seu valor de mercado. No capitalismo não há nada que não se possa mercantilizar, tudo acaba por adquirir valor de mercado. Laval (2004) corrobora o exposto até aqui ao afirmar que

O saber não é mais um bem a adquirir para participar de uma essência universal do ser humano, como no antigo modelo escolar que, é necessário lembrar, reservava esse bem supremo a alguns, mas um investimento mais ou menos rentável para os indivíduos igualmente dotados e talentosos (p.22,23).

A teoria do capital humano acaba por realizar uma verdadeira mercantilização do conhecimento e da educação, pois os investimentos na área educacional não são interpretados ou vistos como investimentos na formação humana e social, que trarão bem-estar à sociedade, e sim como investimentos que gerarão retorno financeiro e desenvolvimento econômico.

Para não restar dúvidas do que estamos afirmando aqui, cito documento do próprio BM

Aumentar o capital humano — o principal ingrediente de uma produtividade maior e inovação mais rápida — é, portanto, um desafio central para a região. Embora a cobertura da educação na América Latina e no Caribe se tenha expandido rapidamente, é a aprendizagem dos estudantes — não os anos de escolaridade concluídos — que produz a maior parte dos benefícios econômicos dos investimentos na educação (BRUNS, LUQUE, 2014, p.XI).

E complemento com esta citação de outro documento do mesmo organismo

Melhorias complementares na quantidade e qualidade de capital humano são essenciais para aumentar a produtividade da mão de obra. A expansão massiva da escolaridade no Brasil nos últimos 15 anos teve efeitos dramáticos na força de trabalho. Em 1993, perto de 70% da força de trabalho não havia concluído o ensino médio. Hoje esse número é de 40%. A maior mudança não é o acesso à escola fundamental, mas a parcela muito mais alta de crianças que permanecem na escola até o ensino médio. Para o sistema de educação básica, a implicação primordial é a urgência de se elevar os padrões de aprendizado dos alunos, especialmente entre crianças pobres (grifos do original) (BM, 2011, p.10).

No trecho exposto, a necessidade de se melhorar “os padrões de aprendizado” é diretamente relacionado com as melhorias na quantidade e qualidade do capital humano, que por sua vez são apontados como essenciais para o aumento da produtividade da mão de obra. Não se menciona outra razão na busca da expansão da escolaridade no Brasil, pelo contrário, o aumento da escolaridade está relacionado com o mundo do trabalho quando se utiliza expressões como “força de trabalho” para se referir as pessoas

As desigualdades existentes entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos, além da desigualdade existente entre as pessoas, passaram a ser explicadas pela diferença existente entre os investimentos e a prioridade que cada país ou indivíduo dava à educação. Tanto Laval (2004) quanto Frigotto (2010) afirmam que a concepção de capital humano foi logo adotada e disseminada por organismos internacionais nos países latino-americanos e do Terceiro Mundo, pois dava uma justificativa econômica para os investimentos na área educacional.

Exemplo disto é o chamado Relatório Delors – Educação: um tesouro a descobrir, publicado pela UNESCO. No capítulo que trata sobre o crescimento econômico e o desenvolvimento humano, há um tópico abordando a questão da procura da educação para fins econômicos.

Nele, afirma-se que comparações internacionais destacam a importância do desenvolvimento do capital humano e, conseqüentemente, do investimento no setor educacional para a produtividade (DELORS, 1998, p.71). O relatório continua

A relação entre o ritmo do progresso técnico e a qualidade da intervenção humana torna-se, então, cada vez mais evidente, assim como a necessidade de formar agentes econômicos aptos a utilizar as novas tecnologias e que revelem um comportamento inovador. Requerem-se novas aptidões e os sistemas educativos devem dar resposta a esta necessidade, não só assegurando os anos de escolarização ou de formação profissional estritamente necessários, mas formando cientistas, inovadores e quadros técnicos de alto nível (DELORS, 1998).

Ou seja, o objetivo da educação é exposto claramente neste documento como algo que deve dar respostas às necessidades surgidas e geradas pelas novas tecnologias, assim como também apresenta como objetivo a formação de agentes econômicos, ou seja, pessoas que estejam aptas a consumir estas novas tecnologias, que tenham condições de se inserirem neste grande mercado chamado planeta Terra.

O texto também apresenta a crescente exigência do mercado por mão de obra qualificada e a concepção de formação permanente – que é concebida como um acelerador do crescimento econômico – como algo irreversível, cujo qual não adianta mais questionar e que quem não seguir, ficará para trás na disputa do desenvolvimento econômico, pois este que é apresentado como importante.

Então, a teoria do capital humano apresenta-se como importantíssima e fundamental para esta concepção de qualidade da educação como algo mercantilizado e que o único sentido que enxerga na educação e processos formativos é o de formação de mão de obra para o capital. Assim, o ponto central da construção de uma educação de qualidade para o Banco Mundial e demais organismos internacionais torna-se uma questão de se realizar os investimentos de forma “correta” e nos únicos pontos que tal instituição considera importante para a realização destes.

Atrelando-se qualidade da educação com eficiência, o Banco Mundial afirma que o problema da educação é uma questão de custos e que esta deve ser resolvida através do gerenciamento, para que se alcancem os maiores índices pelo menor investimento possível no setor (FLACH, s.d., p.3).

Desta forma, a qualidade e a educação também são entendidas como um produto que devem estar à disposição da população, entendida neste sentido como clientes. Por ser considerado um produto a ser ofertado, os clientes (população) devem estar a par dos

resultados apresentados pelas escolas para poderem fazer a melhor escolha de acordo com a concepção do Banco Mundial.

Nas palavras de Laval (2004)

A escola neoliberal designa um certo modelo escolar que considera a educação como um bem essencialmente privado e cujo valor é, antes de tudo, econômico. Não é a sociedade que garante a todos os seus membros um direito à cultura, são os indivíduos que devem capitalizar recursos privados cujo rendimento futuro será garantido pela sociedade (p. XI-XII).

O próprio sentido e função da escola para o neoliberalismo foi alterado, de forma que o objetivo e a preocupação desta escola não é com a formação social e crítica dos alunos, nem com o tipo de pessoa que esta forma, e sim – como dito anteriormente – em dotar os alunos de conhecimento-capital para que possam se vender no mercado de trabalho, além de impor-lhes as normas de convivência social. Ferreira (2006) afirma que a qualidade total ao ser transplantada para a área educacional, busca fazer da escola o espaço que tenha como responsabilidade a “formação de nova força de trabalho de acordo com os pressupostos capitalistas, útil do ponto de vista do capital, adestrando os indivíduos às normas, à ideologia e à própria lógica do mercado (p.10).”

A educação pública brasileira cada vez mais está sendo afetada por tais políticas empresariais, que objetivam diminuir a autonomia pedagógica dos professores e tentam criar um consenso de outro modelo de educação, o de educação mercantilizada. Entretanto, como dito antes, é um campo em disputa e é preciso que tal concepção, apesar de se apresentar como hegemônica, não seja naturalizada.

2.1.1 Qualidade Total na Educação e Avaliação Externa

Nos últimos anos temos percebido uma presença e fortalecimento cada vez maior das avaliações externas nas escolas, como apontam alguns pesquisadores (ALVES, SOARES, 2013; BONAMINO, FRANCO, 1999; BROOKE, 2006). Concebidas como instrumentos para a realização de diagnósticos de desempenho da escola e alunos, e meio de aferição da qualidade da educação, tais avaliações vem sendo utilizadas como política de pressão e responsabilização dos professores e comunidade escolar (ALAVARSE, LEME, s.n.t).

Este fortalecimento das políticas de avaliação externa tem sua origem nas políticas de reformas educacionais e do papel do Estado que se iniciaram nos anos de 1990 com o governo de Fernando Collor e foram ampliadas e intensificadas nos dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (FHC). De acordo com Altman (apud SILVA, AZZI, BOCK, 2008), as propostas de reformas educacionais no governo de FHC já apresentavam um alinhamento com as propostas do Banco Mundial.

a redução das taxas de responsabilidade do Ministério da Educação como instância executora; o estabelecimento de conteúdos curriculares básicos e padrões de aprendizagem; a implementação de um sistema nacional de avaliação do desempenho das escolas e dos sistemas educacionais para acompanhar a consecução das metas de melhoria da qualidade do ensino (p.20).

O estabelecimento de parâmetros curriculares nacionais e de currículos mínimos é considerado item de grande importância para a realização das avaliações externas, por uniformizar o currículo básico das escolas e permitir que estas possam ser avaliadas com uma base comum.

O uso de avaliações externas para se falar da qualidade da educação encontra-se dentro de uma concepção produtivista da educação, que compreende qualidade como o desempenho e o resultado dos alunos em testes e avaliações padronizados. Ou seja, é uma concepção minimalista, que leva em consideração apenas um ponto trabalho pedagógico.

Entretanto, tendo em vistas tais avaliações, como consequência o que vem ocorrendo é uma diminuição e empobrecimento dos currículos escolares para que estes abarquem apenas os conteúdos exigidos nas provas, pois, em alguns estados como o Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo, e municípios, há uma política de bonificação por resultados para os professores das escolas que alcançam e superam as metas estabelecidas pelo governo. Sobre o exposto, o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (SEPE) afirma que

Uma consequência destas políticas é o estreitamento do currículo escolar. Quando os testes incluem determinadas disciplinas e deixam outras de fora, os professores tendem a ensinar aquelas disciplinas abordadas nos testes. Deixa muita coisa relevante de fora, exatamente o que se poderia chamar de 'boa educação'. Além disso, assinala para o magistério que, se conseguir ensinar o básico, já está bom, em especial para os mais pobres (2013a, p.7)

Essa cultura da avaliação educacional como indicador de qualidade de certa forma tem início nos Estados Unidos e vai se espalhando pelo mundo (CABRAL, 2010). Laval (2004),

ao falar dos impactos das avaliações externas na educação estadunidense, corrobora o que afirmamos até aqui

A transmissão de conhecimento foi parasitada pela aplicação sistemática de testes, pela manutenção de um painel de controle e pela atualização das estatísticas. O professor americano, daí em diante definido como um 'técnico de ensino', foi, cada vez menos, visto como um trabalhador intelectual encarregado da transmissão dos conhecimentos. O esforço em favor da redução dos custos encontrou uma pressão pretensamente 'democrática' em favor de uma outra redução, a dos conteúdos ensinados e das exigências culturais (p. 200).

A escola pública passou a se constituir num ambiente onde os dados estatísticos começaram a ser mais importantes que a questão do ensino-aprendizagem efetivamente, pois a preocupação em se alcançar as metas estabelecidas pelos governos tornou-se o objetivo principal das escolas, com muitas realizando provas preparatórias para as avaliações externas, além do estabelecimento de uma competição entre estas pelos melhores índices. Vale enfatizar que em alguns casos tais resultados têm servido para a realização de ranqueamento das escolas.

Além da questão da redução dos conteúdos curriculares, tais avaliações levam em consideração apenas os resultados finais, não consideram o processo e nem o contexto social em que a escola está inserida e muito menos as condições estruturais destas, pois não analisa o quantitativo de professores, número de alunos por turma, se a biblioteca possui acervo compatível com a quantidade de alunos e se está atualizada, se o laboratório ou sala de informática funcionam corretamente, se há laboratório de ciências, etc. Nas palavras de Freitas (2007),

É importante saber se a aprendizagem em uma escola de periferia é baixa ou alta. Mas fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do *número de alunos em sala de aula* (p.971-972).

Tal política vem no bojo das políticas neoliberais que estão em consonância com as diretrizes educacionais do Banco Mundial e que realizam um verdadeiro ataque à escola

pública, pois responsabilizam o aluno e, principalmente, o professor pelos resultados da instituição e tiram o foco do governo como o principal responsável em oferecer e garantir uma educação pública de qualidade para todos. Ao atrelar o salário dos professores aos índices e metas que devem ser alcançados pelas escolas, o governo retira de si a responsabilidade em oferecer um salário base digno a estes profissionais e os culpabiliza por este ser baixo, pois na lógica de tais políticas meritocráticas, basta o professor se esforçar para alcançar os índices e metas estabelecidos e, desta forma, conseguir as bonificações.

Ao relacionar o salário do professor ao desempenho dos alunos nas provas dando bonificações, ou seja, ao estabelecer uma política salarial com base em uma pretensa ou suposta meritocracia, os governos também atuam de forma a aumentar a divisão da categoria dos profissionais da educação e, desta forma, criam processos de competição entre estes. Divisão esta que acaba por diminuir qualquer força que a categoria pode ou poderia ter de fazer reivindicações para a melhoria das condições de trabalho e da qualidade da escola pública.

As escolas tornam-se campos de brigas, críticas e de discussões entre os diversos profissionais, ocorrendo pressões e cobranças para que aprovelem um número determinado de alunos, para que apóiem determinadas políticas, apliquem as avaliações externas, etc. Tudo para que a escola alcance as metas e os profissionais dela recebam as bonificações.

Importante destacar que os professores constituem a maior categoria profissional dentro do serviço público de qualquer estado ou município do Brasil, e a força dos sindicatos e dos professores é encarada pelo Banco Mundial como um obstáculo para a realização das reformas educacionais neoliberais que ele tanto almeja (EVANGELISTA, SHIROMA, 2007; TOMMASI et al, 2009). Ao diminuir o poder de luta desta classe, fazendo com que ela se divida, isto permitiria maiores avanços por parte destas políticas e com pouca ou nenhuma resistência por parte da classe.

O Banco Mundial, ao tratar da qualidade dos professores, trata os sindicatos da categoria como um empecilho ao desenvolvimento de suas políticas. Como vemos em um documento produzido pela instituição citada,

O maior desafio para elevar a qualidade dos professores não é fiscal nem técnico, mas político, porque os sindicatos dos professores em todos os países da América Latina são grandes e politicamente ativos; entretanto, um número crescente de casos bem-sucedidos de reformas está produzindo lições que podem ajudar outros países (BRUNS; LUQUE, 2014, p.3).

Curioso perceber como o Banco Mundial coloca que o obstáculo para o desenvolvimento da qualidade dos professores é o sindicato. Esses, os sindicatos, que estão interessados apenas em questões corporativas, que impedem que os alunos tenham acesso a professores bem formados, motivados, capacitados. Vemos, então, que para o BM o problema da educação é apenas um, o sindicato, nada mais. Não é questão financeira, não é questão técnica, é o sindicato!

O absurdo é tão grande que o BM coloca os sindicatos praticamente como inimigos da educação pública de qualidade, criando inclusive uma lista no documento *Professores excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* sobre estratégias capazes de diminuir o poder e influência dos sindicatos. Desde estratégias diretas de confrontação, a divulgação de resultados para gerar cobranças da sociedade e programas de adoção voluntária pelos professores (Banco Mundial, p.49-50).

Não só isto, a política neoliberal na educação tem como objetivo reformular a própria função desempenhada pelo professor, esvaziando de sentido seu papel pedagógico, transformando o professor num profissional que deve apenas gerenciar o aprendizado dos alunos (BUENO, 2003). O professor deixa de ser um intelectual que pensa sua formação e sua área para ser apenas um aplicador de técnicas para o aprendizado.

As avaliações externas ajudam a compor os índices como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice de Desenvolvimento Escolar do Rio de Janeiro (IDERJ), Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP), entre outros, que foram criados com o pressuposto de que os profissionais da educação reagiriam às cobranças de resultados que partiriam da sociedade civil e, desta forma, melhorariam suas atuações nas escolas e a qualidade adviria deste processo (ALVES, SOARES, 2013). Como se antes de tais índices existirem os profissionais da educação não se preocupassem com os resultados dentro da escola.

O discurso oficial enfatiza a crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro, no bojo da qual está o desempenho das escolas e dos professores, de um lado, como fator de resultados insatisfatórios de aprendizagem dos alunos tais como os aferidos pelo Saeb. De outro lado, este desempenho é dimensão de qualidade a ser ativada pela formação profissional e por mecanismos de avaliação e incentivo por mérito, aspectos sendo estimulados e implantados na nova versão do Saeb - a Prova Brasil (COELHO, 2008, p.231).

No caso do estado do Rio de Janeiro, o sistema de avaliação da educação é criado pelo Decreto nº 42.793 de 06/01/2011. Tal decreto cria o IDERJ, citado anteriormente, que é calculado com base no Indicador de Fluxo Escolar (IF) e no Indicador de Desempenho (ID)

dos alunos nas avaliações externas. O decreto deixa bem claro que tal índice é criado para monitoramento da qualidade da educação das escolas estaduais.

O IDERJ é utilizado para o estabelecimento das metas que as escolas devem alcançar e como base para o pagamento da bonificação aos professores. Este decreto também estabelece questões sobre a formação dos servidores da secretaria estadual de educação, além ter um capítulo sobre o currículo mínimo.

O Decreto nº 42.793 possui um capítulo que chama a atenção, pois ele institui a Sistemática de Avaliação de Competências, que apresenta como objetivo o

monitoramento sistemático e contínuo da atuação individual dos servidores públicos do quadro da Secretaria de Estado de Educação - SEEDUC, identificando os potenciais e limitações individuais a partir dos modelos que serão detalhados em ato normativo da referida Pasta (art.21).

Ou seja, tal artigo estabelece o contínuo controle do trabalho e desempenho dos profissionais da educação de acordo com critérios estabelecidos pela secretaria de educação. De acordo com tal decreto, a Avaliação de Competências tem como objetivo servir de instrumento para a implementação de uma política de formação, desenvolvimento e valorização dos servidores.

Entretanto, quando se analisa os fatores que incidirão sobre a avaliação de competências, percebe-se que alguns critérios estão ligados à lógica do capital neoliberal. O art. 23 do decreto estabelece cinco fatores: a) assiduidade e pontualidade; b) produtividade; c) conhecimento técnico; d) relações interpessoais; e d) conduta ética.

Ora, produtividade nada mais é que a lógica neoliberal dentro da escola. Considerando-se as metas estabelecidas pelo IDERJ para cada escola, produtividade então é se o professor ou demais funcionários alcançam ou não as metas propostas e estabelecidas pelo governo. Questão pior fica por conta do terceiro fator, o conhecimento técnico.

No caso dos professores, o conhecimento técnico é oferecido pelas universidades ou escolas normais. Se o professor possui diploma e foi aprovado em um concurso, então ele possui o conhecimento técnico esperado para o exercício de sua função. Colocar a prova o conhecimento técnico dos profissionais da educação é o mesmo que questionar a validade do diploma de tais profissionais e a formação a qual tiveram acesso, além de questionar também o concurso pelo qual passaram para poderem atuar em tal área. Tudo isto implica na manutenção dos baixos salários pagos aos profissionais da educação básica e, caso tais

profissionais não se submetam a tais diretrizes, não estarão aptos a receberem as bonificações para poderem aumentar um pouco o salário.

De acordo com o Banco Mundial, o salário do professor pouco interfere no aprendizado dos alunos e, conseqüentemente, na qualidade da educação, então sugere para esta questão políticas de cunho competitivo e meritocrático. Para o BM, questões como material didático, tempo de instrução (tempo de aula, tarefas de casa) e conhecimento dos professores – com priorização da formação continuada e capacitação em serviço sobre a formação inicial – são muito mais importantes e eficazes para a melhora da qualidade da educação (TOMMASI et al, 2009).

Estas políticas meritocráticas e de responsabilização/culpabilização do professor contribuem no processo cada vez maior de proletarização e precarização das condições de trabalho desta categoria profissional, tornando-a cada vez mais desvalorizada socialmente. É notório que o professor é uma das categorias profissionais que mais adoce e que em alguns estados, como o Rio de Janeiro, o número de pedidos de exoneração por ano é imenso¹¹.

A questão da responsabilização e precarização das condições de trabalho do professor incluem flexibilização de direitos trabalhistas e maior pressão sobre estes profissionais. O BM afirma que “as estratégias para fortalecer a responsabilidade incluem medidas para *reduzir ou eliminar a estabilidade no emprego, aumentar a supervisão e capacitar os clientes (pais e alunos)* a monitorar ou avaliar os professores” (BRUNS, LUQUE, 2014, p.42).

Necessário destacar também o grande repasse de verbas destinadas à educação que é feito da esfera pública para a privada, pois são contratadas empresas privadas para que se encarreguem de toda a logística necessária para a realização das avaliações externas e correções de tais provas, verbas estas que poderiam muito bem ser investidas de outras formas. A contratação deste tipo de serviço, entre outros que seria possível elencar, realiza uma privatização por vias indiretas da educação pública, pois cada vez mais verbas públicas vão parar nas mãos da iniciativa privada, criando-se no Brasil um verdadeiro mercado educacional.

¹¹ Uma pesquisa na internet sobre números de pedidos de exoneração de professores e sobre doenças ocupacionais demonstra que o número de matérias publicadas em jornais e sites sobre tal questão é grande e que tem tido repercussão na mídia, o que confirma o alto grau de desvalorização e precarização do trabalho docente, como se pode perceber em tais sites. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/Jornal/Pais/Rede-estadual-sofre-com-exoneracao-de-professores-8101.html>, <http://ultimosegundo.ig.com.br/educacao/2013-02-06/pesquisador-afirma-que-estrutura-das-escolas-adoece-professores.html>>.

2.2 Qualidade Social da Educação

A alternativa para a qualidade total, que tem como objetivo a reprodução da sociedade capitalista, a educação como formadora de mão de obra, é a educação com qualidade social, e é este conceito de qualidade que a educação pública deveria sempre ter e que é almejado pelos profissionais da área.

Educação com qualidade social é uma educação humanizadora, que tem como objetivo a emancipação do ser humano e defende os interesses das classes trabalhadoras, na medida em que visa dotar estes de meios e instrumentos para o enfrentamento das desigualdades sociais.

A qualidade social da educação escolar não se ajusta, portanto, aos limites, tabelas, estatísticas e fórmulas numéricas que possam medir um resultado de processos tão complexos e subjetivos, como advogam alguns setores empresariais, que esperam da escola a mera formação de trabalhadores e de consumidores para os seus produtos. A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação; que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em seu sentido político, voltados para o bem comum; que luta por financiamento adequado, pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação; que transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas. (SILVA, 2009, p.225)

Flach (s.d.) aponta alguns eixos estruturantes para a consecução de uma política de educação pública de qualidade social, que seriam a) a educação de qualidade social como direito de cidadania, ou seja, a que todos teriam direito e acesso; b) a gestão democrática da escola e com participação popular, que geraria o envolvimento de toda a sociedade numa educação que atenda suas reais necessidades e possibilitaria um processo de participação real; c) valorização dos trabalhadores da educação, através de salários dignos, qualificação e condições de trabalho; d) funcionamento em regime de colaboração e integração entre as políticas e outros entes jurídicos e sociais, que permitiria a destinação de recursos de acordo com as reais necessidades de cada unidade escolar.

Ou seja, a educação com qualidade social supera a concepção de qualidade que o Banco Mundial possui e exige através de seus documentos, assim como a das avaliações externas e destas políticas ditas meritocráticas. Não se restringe a uma formação utilitarista com preocupações apenas com o mercado e a empregabilidade, vai além ao propor uma educação contestadora que visa à apropriação por parte das classes trabalhadoras dos saberes histórico-socialmente construídos.

Isto significa dizer que a concepção de qualidade educacional do neoliberalismo é contrária aos interesses dos trabalhadores e movimentos sociais, além também do que prezam os sindicatos e os profissionais da educação. É importante que tais políticas sejam enfrentadas para que realmente possa surgir uma educação pública com qualidade social.

Entretanto, o que vemos hoje em dia é que muitas das políticas públicas educacionais visam maquiagem o fracasso escolar, políticas que visam à diminuição da reprovação ou repetência escolar que, num primeiro momento até podem diminuir a evasão escolar, mas que criam uma outra realidade tão ruim quanto a da evasão, a de alunos que concluem a sua formação escolar básica e possuem grandes dificuldades de leitura ou compreensão de textos.¹²

Como afirma Freitas (2007),

Há hoje um grande contingente de alunos procedentes das camadas populares que vivem o ocaso no interior das escolas, descreditados nas salas de aula ou relegados a programas de recuperação, aceleração, progressão continuada e/ou automática, educação de jovens e adultos, pseudo-escolas de tempo integral, cuja eliminação da escola foi suspensa ou adiada e aguardam sua eliminação definitiva na passagem entre ciclos ou conjuntos de séries, quando então saem da estatística de reprovação, ou em algum momento de sua vida escolar onde a estatística seja mais confortável (p.968).

Para que ocorra verdadeiramente uma universalização e democratização da educação, é necessário que todos tenham acesso a uma educação pública de qualidade social, a fim de que se possa ajudar a diminuir as desigualdades sociais existentes em nossa sociedade. Porém, enquanto a educação for tratada em nossa sociedade apenas com ideais mercadológicos, com princípios neoliberais, continuaremos com políticas que visam apenas à elaboração de estatísticas que não demonstram os verdadeiros resultados desta educação.

A partir da promulgação da nova LDB, parece-nos que esse aspecto necessita ser ainda mais estudado, na medida que os processos de progressão continuada por ela determinados, com a substituição do ensino seriado por sistema de ciclos, se, em tese, deve ser apoiado, tem sido colocado em prática sem que se ofereça mínimas condições às unidades escolares e aos profissionais que ali atuam para que essa “não-repetência” não continue a reproduzir a formação de “pseudo-escolarizados”, que só têm servido para engrossar as estatísticas oficiais de “melhoria da qualidade de ensino” (BUENO, p.104, 2001)

¹² Os dados do INAF para o ano de 2011-2012 indicam que 27% da população brasileira é analfabeta funcional. Há uma discrepância considerável entre os dados do IBGE e do Instituto Paulo Montenegro para esse ano, mas explicável pela metodologia de pesquisa adotada por cada instituto. Como dito na nota 2, o IBGE considera analfabeto funcional aqueles que tiveram 4 anos ou menos de escolaridade e o Instituto Paulo Montenegro aplica questionários e testes práticos em visitas domiciliares.

A construção de uma educação pública de qualidade social passa necessariamente pela luta e organização dos profissionais da educação, pois são estes que se encontram nas escolas e que possuem maior percepção dos resultados e implicações de determinadas políticas em seu campo, além de sofrerem com as conseqüências negativas de muitas delas. Sendo assim, a luta através dos sindicatos ou outros movimentos professorais é a principal arma contra a implantação destas políticas.

De acordo com Silva (2009),

Ao priorizar os critérios econômicos para atribuir qualidade à educação, os governos e gestores desconsideram os limites e as imperfeições geradas pelo mercado e sua incapacidade para corrigir questões sociais, que costumam se agravar quando deixadas à mercê dos interesses do capital financeiro e de empresários. A qualidade social na educação não se restringe a fórmulas matemáticas, tampouco a resultados estabelecidos *a priori* e a medidas lineares descontextualizadas (p. 223).

A abordagem sobre a qualidade social da escola pode se dar de diferentes formas, sendo que em geral diversos pesquisadores (SILVA, 2009; DOURADO, DE OLIVEIRA, SANTOS, 2007) indicam que é necessário levar-se em consideração fatores intra-escolares e extra-escolares, ou seja, questões que considerem como é a escola e o seu interior e fatores que considerem as questões externas a escola, como o local em que está inserida e seu entorno, o nível de instrução dos pais dos alunos, se estes participam da vida escolar, etc.

O documento Indicadores da Qualidade na Educação (2007), produzido pela Ação Educativa, Unicef, MEC, entre outros, aponta sete dimensões que serviriam de base para a constituição da qualidade da escola. São eles: o ambiente educativo; a prática pedagógica e avaliação; ensino e aprendizagem da leitura e da escrita; gestão escolar democrática; formação e condições de trabalho dos profissionais da escola; espaço físico escolar; e, por último, acesso, permanência e sucesso na escola.

Tal documento diagnostica a qualidade da escola a partir da avaliação feita pela própria comunidade escolar aos itens que compõem cada uma das dimensões citadas no parágrafo anterior. Certamente uma forma de avaliação muito diferente da defendida por governos e políticas neoliberais, pois leva em consideração não só os resultados apresentados pela escola nas avaliações como também a percepção que a comunidade escolar possui da mesma.

Não há necessidade de se discutir aqui todas as dimensões apontadas pelo documento, porém algumas chamam a atenção exatamente por serem questões que fogem dos padrões governamentais ao se falar em qualidade da educação, como por exemplo o ambiente escolar,

a gestão escolar democrática, formação e condições de trabalho dos profissionais da escola e o espaço físico escolar. A prática pedagógica e avaliação, ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e acesso, permanência e sucesso na escola, em geral, são questões que já são contempladas nas avaliações externas ou nos índices da educação, como o IDEB, SAEB, etc.

A dimensão ambiente escolar leva em consideração questões como a amizade e solidariedade entre professores, funcionários e alunos, se a comunidade escolar gosta de freqüentar a escola, se há respeito e disciplina, etc. A questão apontada aqui é muito importante, pois como falar em qualidade da educação se a escola apresenta um ambiente impróprio, onde tanto funcionários quanto alunos não gostam de estar na escola e nem se respeitam? Certamente gostar ou não gostar da escola é um indicador a se levar em consideração quando se fala na qualidade da escola.

Por isso, torna-se importante que as escolas possuam um ambiente agradável aos que a freqüentam, com respeito mútuo entre todos que compõem a comunidade escolar e o seu entorno, ou seja, perceber como se dá e se desenvolve a relação da escola com o público.

A gestão escolar democrática leva em consideração o compartilhamento de decisões e informações, envolvendo pais, alunos, professores, funcionários e outras pessoas que façam parte da comunidade escolar. A gestão democrática está prevista no art.3º, VIII da LDB de 1996, entretanto até hoje sua forma não foi regulamentada em lei. Como falar em gestão escolar democrática se em boa parte dos estados e municípios do Brasil as direções escolares não são eleitas, e sim indicadas por políticos, ignorando-se critérios de liderança e de formação para dirigir uma escola ou sistema de ensino? Como falar em gestão escolar democrática quando, muitas vezes, o máximo nesse sentido que as direções fazem é a prestação de contas para a comunidade escolar?

De acordo com Carneiro (2012)

A gestão democrática do ensino público tem sido um dos desafios desde sempre. O horizonte deste conceito de gestão é o da construção da cidadania que inclui: autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico em contraponto à ideia de subalternidade. Este é o valor que nos faz construir e enxergar a escola-cidadã que nada tem a ver com um modelo burocrático, tradicional, tecnicista e excludente que, ainda prevalece (p. 57-58).

Fica claro então que a questão da gestão democrática vai muito além da mera eleição de diretores de escola, embora tal ponto apresente-se como básico de tal temática. A gestão democrática envolve toda a comunidade escolar na escolha e definição do que é importante para o desenvolvimento da escola.

A dimensão formação e condições de trabalho dos profissionais da escola conta com três itens, a) formação inicial e continuada; b) suficiência e estabilidade da equipe escolar; c) assiduidade da equipe escolar.

Cada item apresenta diversos subitens que vão abordar questões pertinentes a esta dimensão. Não há como se falar em educação de qualidade social sem se levar em consideração o quadro funcional das escolas e a atenção dada pelos governantes aos profissionais que compõem esse quadro.

A realidade é que muitas escolas contam com profissionais que não possuem a formação adequada para atuarem em determinadas áreas, além da falta de pessoal de apoio e, principalmente, de professores em quase todas as áreas, sendo comum que algumas turmas fiquem o ano todo sem professor de determinadas matérias.

Não há dúvidas que a construção de uma educação de qualidade socialmente referenciada tem que levar em consideração os agentes da educação, dando salários dignos aos profissionais e construindo planos de carreiras que incentivem a participação destes não só nos cursos oferecidos pelas próprias secretarias de educação, mas como também em cursos oferecidos pelas universidades.

Por último, o ambiente físico escolar. Esta dimensão leva em consideração a quantidade de material e equipamento escolar, se estes possuem qualidade e se há bom aproveitamento dos recursos existentes pela escola (AÇÃO EDUCATIVA, 2007, p.51). Seria impossível falar-se em educação de qualidade em uma escola que não possui o material necessário para seu funcionamento, como carteiras, livros didáticos, água, eletricidade, uniforme, etc. Assim como profissionais capacitados para a utilização de determinados equipamentos.

Corroborando com o exposto até aqui, acreditamos que seja importante ressaltar neste momento o Parecer nº 8/2010 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que estabelece normas para a aplicação do inciso IX do artigo 4º da LDB, que trata justamente sobre os padrões mínimos de qualidade da educação básica pública. Para isto, o parecer identifica o Custo Aluno Qualidade Inicial (CAQi) como referência para a construção desta educação pública de qualidade¹³. Além disto, tal documento destaca também que, para haver realmente uma educação básica de qualidade, tem que ocorrer a valorização da carreira do magistério, a ampliação do financiamento da educação e uma melhor organização da

¹³ Ministério da Educação. Parecer nº 8/2010. Disponível em: <portal.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2012.

gestão. Ou seja, este parecer vem a confirmar alguns dos itens indicados pelo documento produzido pela Ação Educativa.

Antes de falar sobre o art. 4º citado no parágrafo anterior, acreditamos que seja importante falar sobre o art.3º, IX da LDB, pois é ele que define que o ensino será ministrado levando-se em consideração a garantia do padrão de qualidade. Carneiro (2012), afirma que

De fato, a garantia do padrão de qualidade está cimentada no eixo equidade/diversidade que não pode ser visto como critério abstrato de oferta de ensino. Urge desocultar os parâmetros concretos de um ensino de qualidade. O começo do começo é a visualização dos fundamentos éticos deste ensino. Fundamentos que vão além dos conceitos de eficácia e de eficiência administrativas. Cabe, aqui, ressituar a questão das demandas sociais face ao saber escolar formal. Professores bem qualificados e bem pagos, escolas adequadamente equipadas e salas de aula bem organizadas são condições importantes para a garantia de um padrão de qualidade institucional. Porém, é no currículo, na eleição das disciplinas, na integração dos conteúdos, na formulação dos objetivos de cada programa e na forma de construção da aprendizagem no cotidiano da sala de aula que se reflete, de fato, o chamado padrão de qualidade (p.59).

Isto vem a confirmar o que vem sendo debatido até o momento sobre a questão da qualidade da educação, pois o autor já coloca determinados pontos como qualificação e remuneração dos professores, equipamento e organização das escolas como condições em relação à qualidade da educação. Ou seja, para Carneiro seria impossível falar-se em qualidade se estes fatores não estiverem sendo atendidos satisfatoriamente. Isso significa dizer que só a partir do momento que tais pontos forem resolvidos é que a questão da qualidade da educação também poderá ser resolvida.

Complementando o assunto, o art.4º, IX da LDB afirma que

Art.4º - O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Então, tal artigo vem justamente tratar de como se deve dar a questão da garantia dos padrões de qualidade. Justamente por ser um conceito polissêmico, a lei determina que os padrões mínimos de qualidade devam ser definidos a partir de insumos, ou seja, do Custo Aluno Qualidade Inicial que trata o Parecer 08/2010.

Carneiro (2012, p.103) afirma que os insumos são de a) base material, quando levam em consideração a estrutura física e acervo de equipamentos; b) de base gerencial, que trata do tipo de gestão e modalidades de flexibilização do planejamento; c) de base instrumental,

sobre material instrucional e metodologias; d) base mutacional, quando levam em consideração a qualidade dos recursos humanos e cultura da inovação; e, por último, de base finalística, quando tratam da missão da escola, perspectiva dos custos, função das disciplinas, cultura de avaliação e projeto pedagógico.

Para o autor, todos estes indicadores de qualidade mínima devem levar em consideração o tamanho da escola, o número de matrículas e os turnos de funcionamento da mesma.

E é justamente isso que o Parecer nº 08/2010 do CEN/CEB vai fazer, vai estabelecer quais são os insumos mínimos, com base no tamanho da escola e número de alunos, que cada instituição deve ter para que seja possível a constituição de uma educação pública de qualidade social. Estabelece também a relação adequada entre o número de alunos por turma e por professor, além do tamanho das salas, entre outros fatores.

A título de curiosidade, exponho aqui a tabela 27 do parecer, que vai estabelecer como deveria ser a estrutura e as características de um prédio de escola do Ensino Médio para que tenha um padrão mínimo de qualidade atendendo a 900 alunos:

Descrição do prédio	Quantidade	m ² /item
1. Salas de aula	15	45
2. Sala de direção/equipe	02	30
3. Sala de equipe pedagógica	02	30
3. Sala de professores	01	50
4. Sala de leitura/biblioteca/computação	01	100
5. Sala do Grêmio Estudantil	01	45
6. Laboratório de informática	01	50
7. Laboratório de ciências	03	50
8. Refeitório	01	80
9. Copa/Cozinha	01	25
10. Quadra coberta	01	500
11. Banheiros	08	20
12. Sala de depósito	02	30
13. Salas de TV/DVD	01	50
14. Sala de Reprografia	01	15
15. Total (m ²)	-	2.080

Fonte: Parecer CNE/CEB nº: 08/2010.

Tais pontos vêm a confirmar que não há como se falar em qualidade social da educação sem que as escolas recebam o devido financiamento por parte dos governos. Não há como funcionar adequadamente uma escola em que faltam materiais de todo tipo.

Parece haver consenso entre os autores pesquisados sobre os fatores internos que afetariam positivamente ou negativamente a qualidade da educação. Tanto Silva (2009),

quanto Dourado (2007), Oliveira e Cardoso (2005), além dos documentos já citados, como o Parecer CNE/CEB 08/2010 e o Indicadores da Qualidade da Educação (2007) falam mais ou menos dos mesmos fatores internos para a construção de uma educação pública de qualidade social.

Entretanto, também é importante levar-se em consideração os fatores externos, e são justamente estes fatores que, em geral, costumam ser totalmente ignorados pelos organismos internacionais ao se falar na construção de uma educação pública de qualidade social.

Silva (2009) vai citar quatro fatores externos que contribuem para a construção da qualidade da educação escolar, são eles: a) fatores socioeconômicos, que trata das condições de moradia, renda familiar, trabalho ou desemprego dos responsáveis pelo estudante; b) fatores socioculturais, que levam em consideração o nível de escolaridade da família, a importância que dão à formação cultural dos filhos, formas de lazer, espaços sociais que frequentam, etc.; c) financiamento público adequado, que tem por objetivo não só os recursos necessários, mas como a correta aplicação destes; e d) o compromisso dos gestores centrais com a boa formação dos docentes e demais funcionários, além da forma de ingresso destes nas escolas.

Pelo exposto neste capítulo, percebemos como é complexo o debate sobre a qualidade da educação, sendo este influenciado por diversos atores. Apesar da grande influência dos organismos internacionais, veremos adiante a atuação do SEPE na resistência e na construção de outro modelo de educação.

3 A DEFESA DA QUALIDADE DA EDUCAÇÃO A PARTIR DAS AÇÕES JUDICIAIS DO SEPE

No presente capítulo, pretende-se analisar o papel do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro na luta por uma educação pública de qualidade. Escolhemos como fonte principal para tal análise os processos judiciais promovidos pelo sindicato e os relatórios produzidos pelo departamento jurídico do mesmo.

As análises foram realizadas a partir da relação estabelecida entre os objetos dos processos, documentos ou informações contidas no site do próprio sindicato e, na medida do possível, bibliografia pertinente para confirmar as hipóteses defendidas do porquê aquele objeto afeta ou influencia na qualidade da educação pública.

As ações judiciais do sindicato foram escolhidas como fonte de análise de tal luta por entendermos que, ao utilizar-se do sistema judiciário, o SEPE/RJ age de forma a procurar legitimidade, dentro de um ordenamento jurídico – que é tipicamente burguês, como veremos –, para as demandas não só dos profissionais da educação, mas como para o que entende que pode afetar positivamente a qualidade da educação. Sendo assim, as ações são mais um instrumento de pressão nas mãos da classe trabalhadora na busca da qualidade da educação.

Para que possamos fazer tais análises, entende-se ser fundamental, primeiramente, realizar uma crítica ao Direito, pois, como veremos adiante, tal instituto, apesar da aura de neutralidade que muitos defendem, é carregado de concepções ideológicas.

3.1 O Estado, o Direito e o Sindicalismo – a necessidade de uma crítica marxista

Uma análise marxista do Direito não é algo simples de se fazer, mas tal empreitada faz-se necessária, principalmente após a percepção que se tem no primeiro capítulo que as leis, apesar de serem frutos de construções coletivas e de conciliação de interesses diversos, acabam por se caracterizar pelo predomínio de uma classe sobre a outra.

Iniciando, assim, esta análise, primeiramente percebe-se ser imperativo negar a dita neutralidade do Direito, fruto de uma concepção positivista do mesmo, visto que esta concepção coloca tal campo como um sistema fechado de normas que seriam aplicadas diretamente às condutas humanas, não sofrendo qualquer influência dos meios sociais,

políticos, econômicos e morais. Não, o Direito não é fechado em si, não está isolado do mundo que o cerca como se fosse um ente abstrato e, por isso, intocável. Esta concepção só serve aos interesses da classe dominante, da burguesia, que a utiliza como instrumento de dominação e legitimação de seu poder.

Sobre a possibilidade de existir alguma ciência social que seja de fato imparcial, Lênin (2001) deixa tal questão muito clara ao afirmar que

[...] numa sociedade baseada na luta de classes, não pode existir qualquer ciência social imparcial. De uma forma ou de outra, qualquer ciência oficial e liberal defende a escravidão assalariada [...] Esperar que a ciência fosse imparcial numa sociedade de escravidão assalariada seria uma ingenuidade tão pueril como esperar que os fabricantes sejam imparciais quanto a questão da conveniência de aumentar os salários dos operários diminuindo os lucros do capital (p. 63).

Desta forma, é importante recorrer aos teóricos que estabeleceram essa relação do Direito e das Leis como instrumento de dominação da burguesia. Neste item, então, peço socorro a teóricos e juristas como Marx, Lênin, Stutchka, Pachukanis e Thompson não só para expor esta relação de dominação existente do direito burguês e suas leis, mas como também estas mesmas leis que servem para dominar, ao mesmo tempo podem servir para limitar o poder de ação e exploração da burguesia e permitir algumas brechas de ação para o proletariado.

Sendo assim, é necessário estabelecer a relação entre Estado, Direito e Lei. Stutchka (2009) fará essa relação e conceituação para nós.

Nosso conceito de *Direito de classe* corresponde, ao mesmo tempo, também, àquele de *Estado de classe*, enquanto poder organizado da classe dominante.
O Estado enquanto monopólio da legislação é, ao mesmo tempo, para a maioria dos juristas, em verdade, também o único criador do Direito.
Na realidade, não identificamos o Direito com a lei, tal como veremos a seguir, porém reconhecemos plenamente o Estado como o poder que mantém determinado Direito e, em grande parte, o forma.
Entretanto, o Estado para nós não é nada senão o *Estado de classe*, enquanto o poder organizado da respectiva classe dirigente (p. 70).

O direito será sempre um direito de classe, não há como fugir dessa premissa. Ao se entender que o Estado encontra-se nas mãos de uma determinada classe, e que é esse mesmo Estado que cria as leis e o direito, então só pode-se chegar à conclusão que o direito também se encontra nas mãos da mesma classe que controla o Estado. Quando Stutchka afirma que o conceito de Direito de classe corresponde ao de Estado de classe, entendemos que o autor está

afirmando que o direito funciona como Aparelho Ideológico de Estado¹⁴, que o Direito está a serviço da legitimação do poder do Estado, sendo este compreendido como o poder organizado da classe dominante, ou seja, da burguesia. Conclui-se, desta forma, que o Estado será sempre um Estado de classe que, conseqüentemente, gerará também um direito de classe, questões estas que, como dito, são inseparáveis.

É a partir de Lênin que Stutchka chega a tais conclusões sobre o papel do direito e das leis na sociedade, pois quando Lênin vai teorizar sobre a lei, fala “porém, o que é a lei? A lei é a expressão da vontade das classes que emergiram vitoriosas e mantém o poder do Estado em suas mãos” (2002, p. 37). Stutchka reforçando tal concepção, afirma que “o Direito, assim como o Estado, são, nada mais nada menos, do que atributos ou formas da dominação da classe” (2009, p.71).

Tem-se claro, então, que, para Stutchka, o campo jurídico, ou seja, o Direito, está inserido dentro de uma ótica da dinâmica capitalista, das relações de produção historicamente estabelecidas. Para ele, e concordamos com o jurista, tal fenômeno não é abstrato, não é separado do objeto ou campo ao qual ele regula, pelo contrário, é dependente das relações sociais e econômicas, estando diretamente relacionado às relações de produção e aos interesses da classe dominante.

Óbvio que ao analisarmos uma lei pronta, promulgada, fica difícil perceber ou mesmo saber os movimentos e as disputas entre as diversas forças e interesses, dos mais diferenciados possíveis, que existiram para que ela ganhasse aquele corpo, forma e/ou caráter determinado. Quando uma lei é promulgada, com o tempo acabamos por ter contato apenas com o seu caráter oficial, esquecendo do processo histórico que foi necessário para a sua elaboração ou seu estabelecimento.

Nesse sentido, de acordo com Thompson (1987b),

É verdade que, na história, pode-se ver a lei a mediar e legitimar as relações de classe existentes. Suas formas e seus procedimentos podem cristalizar essas relações e mascarar injustiças inconfessadas. Mas essa mediação, através das formas da lei, é totalmente diferente do exercício da força sem mediações. As formas e a retórica da lei adquirem uma identidade distinta que, às vezes, inibem o poder e oferecem alguma proteção aos destituídos de poder. Somente quando assim são vistas é que a lei pode ser útil em seu outro aspecto, a ideologia. Além disso, a lei em ambos os

¹⁴ De acordo com Althusser, o Direito funciona tanto como Aparelho Ideológico de Estado quanto como Aparelho Repressivo de Estado. Nesta medida, é importante perceber que o Direito atua na conformação da sociedade em relação a determinados campos, apontando o que as pessoas podem ou não podem fazer, que direitos possuem ou não possuem de acordo com a lei, atuando assim na esfera ideológica. E atua também na repressão da mesma forma, legitimando a ação de agentes do Estado, imputando penas, multas, etc. Sendo assim, a sociedade se desenvolve sabendo o que pode ou não pode fazer e tendo em mente as sanções caso não siga a lei. Para maiores detalhes sobre Aparelhos Ideológicos de Estado, ver Althusser (1985).

aspectos, isto é, enquanto regras e procedimentos formais e como ideologia, não pode ser proveitosamente analisada nos termos metafóricos de uma superestrutura distinta de uma infra-estrutura. Embora isso abarque uma grande parcela evidente de verdade, as regras e categorias jurídicas penetram em todos os níveis da sociedade, efetuam definições verticais e horizontais dos direitos e *status* dos homens e contribuem para a autodefinição ou senso de identidade dos homens. Como tal, a lei não foi apenas imposta de cima *sobre* os homens: tem sido um meio onde outros conflitos sociais têm se travado (p. 358).

Percebe-se pelo exposto acima como Thompson ressalta o papel ideológico das leis, que a despeito de agirem para mediar os conflitos de classe, também legitimam o poder da classe dominante, a burguesia. Assim, para o autor, a existência das leis torna-se diferente do uso simples e direto da força para a burguesia fazer valer seus interesses de classe, servindo, inclusive, para impedir este poder direto, garantindo alguma proteção e criando direitos para as classes subalternizadas.

O autor coloca também o campo jurídico como um campo em disputa, não sendo a lei apenas imposta pelos que tem poder em relação aos que não tem poder, porém, não obstante, ressalta que é justamente este aspecto e o fato de também garantir alguma proteção aos “destituídos de poder” é que vai garantir seu papel ideológico.

O fato de conseguir ocultar tão bem o seu caráter de classe é uma das características mais marcantes do poder ideológico do Estado burguês. Percebemos que as leis são apresentadas como construções coletivas, algumas com ampla participação da sociedade civil – como se deu com a LDB de 1961, a LDB de 1996 e com o PNE finalmente aprovado em 2014, por exemplo – entretanto, nas articulações das forças, no final das contas, é a burguesia que sai vencedora. Vencedora duas vezes, uma por fazer valer sua vontade, como visto no primeiro capítulo, e outra por revestir sua ação de um caráter falsamente democrático, transformando tais legislações num resultado de “conciliação de interesses” entre as classes.

Thompson critica a concepção de um marxismo mais antigo e estruturalista que, de acordo com ele, afirmava que a lei

é nitidamente um instrumento da classe dominante *de facto*: ela define e defende as pretensões desses dominantes aos recursos e à força de trabalho – ela diz o que será propriedade e o que será crime – , e opera como mediação das relações de classe com um conjunto de regras e sanções adequadas, as quais, em última instância, confirmam e consolidam o poder de classe existente. Portanto, o domínio da lei é apenas uma outra máscara do domínio de uma classe. O revolucionário não precisa ter nenhum interesse pela lei, a não ser como um fenômeno do poder e da hipocrisia da classe dominante: seu objetivo deveria ser o de simplesmente subvertê-la (THOMPSON, 1987b, p.349-50).

Entretanto, apesar de tal crítica, ele coloca que a lei só conseguiria alcançar seu caráter ideológico e evitar os conflitos diretos de classe, agindo de forma a realizar a mediação entre estas, se não se apresentasse de forma declaradamente parcial e injusta, ou seja, é necessário que a lei e o Direito se vistam realmente de um caráter de igualdade e justiça (THOMPSON, 1987b, p.354). Se a lei não consegue manter tal caráter, a legitimidade do Direito e da classe dominante acaba por ser afetado.

Nas palavras do autor,

Se a lei é manifestamente parcial e injusta, não vai mascarar nada, legitimar nada, contribuir em nada para a hegemonia de classe alguma. A condição prévia essencial para a eficácia da lei, em sua função ideológica, é a de que mostre uma independência frente a manipulações flagrantes e parece ser justa. Não conseguirá parecê-lo sem preservar sua lógica e critérios próprios de igualdade: na verdade, às vezes sendo realmente justa. E, ademais, não é frequentemente que se pode descartar uma ideologia dominante como mera hipocrisia; mesmo os dominantes têm necessidade de legitimar seu poder, moralizar suas funções, sentir-se úteis e justos (THOMPSON, 1987b).

A despeito de tal análise, percebemos que, para Thompson, o aspecto principal que o ordenamento jurídico possui é o seu caráter ideológico. Nenhuma classe se mantém no poder única e exclusivamente pela violência e repressão, é necessário que seu poder se revista de legitimidade, ou que pelo menos aparente tê-la. Como exemplo pode-se citar a ditadura militar brasileira que, mesmo tendo tomado o poder num Golpe de Estado, promulgou e editou leis, atos institucionais e uma constituição. Por que o fez, senão por ser necessário legitimar seu poder e tentar garantir sua hegemonia não só com o uso direto da força?

É necessário apontar que Thompson não nega o caráter de classe e a aura mística da lei, entretanto, embora afirme que muitas vezes isso possa ser verdade – que a lei funcione apenas como instrumento de legitimação do poder de classe e de dominação de uma sobre a outra –, como percebemos, afirma também que a lei não pode de forma alguma ser reduzida apenas a esse aspecto (p.353).

Então, apesar da lei e, conseqüentemente, o Direito serem colocados por Thompson como campos em disputa, é necessário que não se crie qualquer ilusão de transformação da sociedade por meio de reformas da lei ou de esperanças em um sistema judiciário isento. Sobre tal questão, Marx afirma

Não é verdadeiramente uma tola e ingênua ilusão aquela do juiz imparcial, quando o legislador já é parcial? O que pode uma sentença desinteressada, quando a lei já é interesseira? O juiz só pode dar uma formulação puritana ao egoísmo da lei, aplicá-la de forma isenta. A neutralidade é então a forma, não o conteúdo da sentença. O conteúdo é antecipado pela lei (1998, p.284)

Para Stuthcka (2009, p.74) dentro do judiciário burguês, a filiação político-ideológica dos juristas é completamente indiferente, pois todos, mesmo os socialistas, encontram-se completamente aprisionados pela concepção burguesa de Direito.

Mesmo com toda essa crítica estabelecida ao campo do Direito até o momento, de forma alguma defende-se que o proletariado deva abrir mão por completo da disputa pela hegemonia das leis e do Direito, pelo contrário. É necessário cada vez mais que o trabalhador, organizado tanto em sindicatos quanto em partidos, pressione o Estado e lute para que suas demandas e necessidades sejam efetivamente atendidas, mesmo que o atendimento dessas necessidades se dê através das leis (burguesas) ou do sistema judiciário.

Sempre que se entender necessário, não só pode, como deve-se, utilizar o direito como instrumento de defesa e proteção dos trabalhadores contra a ação da burguesia que, mesmo tendo o campo jurídico a seu favor, muitas vezes ignora por completo a existência das leis, fazendo valer sua força. Só que temos que entender os limites estabelecidos e impostos por tal campo.

Precisamos ter em mente que

não é o direito que garante avanços imediatos, econômicos ou parciais aos trabalhadores, mas a própria organização e a luta da classe explorada que alteram a correlação de forças e conseguem fixar essas novas condições dentro do próprio capitalismo, *impondo* sua consagração legal pelo direito (CHAGAS, 2011, p.95).

O direito faz parte da luta, entretanto, de forma alguma pretende-se defender ou levantar a bandeira que a solução dos problemas dos trabalhadores na luta contra a burguesia encontra-se nas leis ou na própria judicialização da luta, principalmente porque entendemos que o

O Estado jurídico é uma miragem que muito convém à burguesia, uma vez que substitui a ideologia religiosa em decomposição e esconde aos olhos das massas a realidade do domínio da burguesia. A ideologia do Estado jurídico convém ainda mais do que a ideologia religiosa porque ela não reflete completamente a realidade objetiva ainda que se apóie nela. A autoridade como “vontade geral”, como “força do direito” concretiza-se na sociedade burguesa na medida em que esta representa o mercado (PACHUKANIS, 1988, p.100).

E Naves (2014), talvez o mais importante teórico marxista do Direito no Brasil, conclui

O direito e a ideologia jurídica são elementos que funcionam para a reprodução das relações de produção capitalistas. Levantá-los como bandeiras na luta contra o capital ou erigi-las em princípios norteadores de uma sociedade comunista produz o

efeito exatamente inverso: o reforço da dominação burguesa. Em Marx (e Engels) a luta contra o capital é, simultaneamente, luta contra o direito, e o ataque ao direito, o não reconhecimento de um direito “popular” ou “socialista”, condições necessárias para uma efetiva ultrapassagem da sociedade burguesa (p. 32).

Partimos do entendimento, então, que o caminho para a superação da exploração capitalista não deve ser de forma alguma a via judicial, pois não será pela judicialização das lutas que isto ocorrerá. A saída à exploração capitalista só se efetivará pela união da classe trabalhadora e a unificação de suas lutas e demandas, apontando dessa forma para a importância da luta política sobre a luta judicial. Naves (2012) afirma que a classe operária só conseguirá transformar as relações sociais existentes se romper com a ideologia jurídica, ao que complemento citando Engels, para quem a classe trabalhadora só conseguirá “enxergar a realidade das coisas, sem as coloridas lentes jurídicas” (ENGELS, KAUTSKY, 2012, p.21).

Por último, é necessário que se diga que

O marxismo, portanto, não ignora e nem rejeita utilizar as ferramentas jurídicas nos marcos legais do Estado e do sistema judiciário (organização sindical regulamentada, acesso ao direito trabalhista, etc.), desde que isto seja *parte* da luta mais geral do proletariado contra a exploração do capitalismo (CHAGAS, 2011, p.101).

Sendo assim, como exposto, a própria ação e organização sindical encontram-se dentro dos marcos legais burgueses, consistindo em instrumento de fundamental importância nas mãos da classe trabalhadora, já que é a organização do proletariado em sindicatos que dará força a luta e reivindicações, ajudando principalmente na resistência contra a opressão capitalista.

Para Marx (1987) esse é o papel dos sindicatos, atuar como centros de resistência e unificação da classe trabalhadora à exploração capitalista. Apesar deste papel fundamental, Marx também aponta que há limites na ação sindical, visto que estes muitas vezes combatem apenas os efeitos do sistema capitalista, mantendo a luta no aspecto econômico, não enxergando que a luta deve ir além e combater a causa da exploração, ou seja, o próprio sistema capitalista.

Sobre tal questão, o autor afirma que os sindicatos precisam empregar “suas forças organizadas como alavanca para a emancipação final da classe operária, isto é, para a abolição definitiva do sistema de trabalho assalariado (MARX, 1987, p. 86).

Isto nos leva a defender que toda luta e ação sindical tenha por objetivo não só a proteção da classe trabalhadora, mas sim levantar a bandeira da luta contra o sistema. Como

afirma Alves (2003), a ação sindical cria a consciência elementar do poder que a unidade da classe trabalhadora tem ou pode ter contra o poder e influência do capital.

3.2 Da ação jurídica como instrumento de defesa da qualidade e como pressão política

Neste item, a pesquisa se pautou pelas ações judiciais promovidas pelo SEPE/RJ na defesa da educação pública de qualidade. Tendo em vista o número de redes que compõem o sindicato, optei por escolher trabalhar com as ações realizadas dentro da rede estadual do RJ e da rede municipal do RJ por serem as principais e as maiores.

Na revisão de literatura sobre o tema, processos judiciais e educação, encontrei poucos trabalhos que tratassem da temática de se utilizar o poder judiciário para se exigir melhorias em tal área. Os principais foram um artigo de Oliveira (1998) – que trata dos mecanismos introduzidos na Constituição de 1988 para a exigência do direito à Educação –, e a dissertação de Mestrado da Cabral (2008), com o tema da justiciabilidade do Direito à qualidade do ensino fundamental.

Sobre este último trabalho, a autora afirma não existir qualquer decisão nos tribunais superiores brasileiros, tanto o Supremo Tribunal Federal, quanto o Superior Tribunal de Justiça, referentes a ações que exijam a qualidade da educação ou a responsabilização do poder público pela falta de qualidade (CABRAL, 2008, p.150), a não ser decisões que tratem sobre acesso e permanência nas escolas.

Embora concorde com a referida autora sobre a ausência de ações que exijam diretamente a qualidade da educação, acredito que a diferença de minha pesquisa se encontra no fato de não ter me preocupado em observar se as ações exigiam explicitamente a qualidade, e sim se os objetivos das ações poderiam afetar positivamente a qualidade da educação. É importante ressaltar que não se trata de afirmar que a pesquisa da autora incorre em erro, e sim que meu olhar em relação aos processos foi diferente do dela.

É necessário estabelecer aqui o percurso que foi realizado para a elaboração desta pesquisa. Após um primeiro contato com os advogados do sindicato, que não se mostraram nem um pouco abertos ou solícitos ao tema da minha pesquisa¹⁵, conversei com a diretora

¹⁵ Alegaram não só falta de tempo, visto que estavam muito atarefados para resolver os problemas decorrentes da greve de 2014, como a impossibilidade de permitir acesso aos processos. Convém destacar também a

responsável pelo departamento jurídico do SEPE, que me orientou a expor meu tema e os objetivos de minha pesquisa numa reunião geral da direção do sindicato, para assim poder ter autorização e acesso aos processos que se encontram no departamento jurídico.

Imaginei que encontraria alguma dificuldade para convencer a direção do sindicato da importância da pesquisa, porém não foi o que ocorreu. Ao expor o tema na reunião, mostraram-se muito interessados com a pesquisa, comentando inclusive que a pesquisa poderia ajudar a rebater críticas de que o sindicato agiria apenas de forma corporativista, não pensando de fato na qualidade da educação. Sendo assim, autorizaram o acesso aos processos do departamento jurídico.

Entretanto, apesar da autorização, lavrada em ata da reunião, os advogados do sindicato continuaram colocando barreiras e empecilhos, impedindo, desta forma, meu acesso aos documentos. Independentemente do argumento que eu utilizasse, estavam irredutíveis quanto a permitir que eu olhasse os processos. Embora pudesse levar tal negativa de acesso para a direção do sindicato que se mostrou tão interessada no trabalho, tal questão levaria muito tempo para ser resolvida, se é que seria de fato resolvida.

Não querendo desistir da pesquisa de forma alguma, resolvi buscar caminhos alternativos para a realização da mesma. Então, a partir de jornais informativos do sindicato e do próprio site do mesmo, levantei relatórios das ações judiciais promovidas pelo SEPE elaborados pelo departamento jurídico. Na medida do possível, também fiz um levantamento das ações a partir do site do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro.

Desta forma, o procedimento adotado aqui será o de expor alguns dos processos existentes e, a partir do que consta nos relatórios produzidos pelos advogados, explicar de que forma tal questão pode afetar a qualidade da educação.

Tendo em mente o que foi observado anteriormente, aponto que todos os relatórios aqui abordados encontram-se no próprio site do SEPE e no jornal informativo do sindicato, chamado Conselho de Classe.

a) Ações contra o fechamento de unidades escolares

Encontrei duas ações promovidas pelo setor jurídico do sindicato com o objetivo de impedir o fechamento de unidades escolares, uma no município sobre as Unidades de

preocupação que demonstraram em saber se eu realmente era professor da rede estadual e mestrando, ao que, depois de confirmado, comentaram que o sindicato estava sendo alvo de espionagem.

Extensão Educacional do Rio de Janeiro e outra contra o fechamento de escolas da rede estadual.

Primeiro abordarei o caso do município do RJ, tratando das Unidades de Extensão Educacional, que foram criadas a partir do art. 2º da Lei nº 2619/98 que determinava

Art.2º - Ficam criadas, da Rede Pública Municipal de Educação, as unidades de Extensão Educacional, segundo os quantitativos e modalidades:

I – Quatorze Clubes Escolares, com a finalidade de resgatar, no contexto educacional, os princípios fundamentais do esporte, associados à ética esportiva, à cooperação mútua entre os alunos e ao compromisso com a responsabilidade individual frente à coletividade;

II – Quatorze Núcleos de Arte, com a finalidade de favorecer e estimular a produção artístico-cultural dos alunos;

III – Vinte e quatro Pólos de Educação pelo Trabalho, com a finalidade de os alunos adquirirem experiências relacionadas ao mundo do trabalho que expressem a busca de outras formas de integração social na formação para a cidadania.

Vemos então que tais unidades de extensão tinham como objetivo oferecer aos alunos atividades esportivas, artístico-culturais e formação para o trabalho, dependendo da especificidade da unidade. Era uma formação para além da básica, que é considerada obrigatória pela LDB 9394/96.

As chamadas unidades de extensão educacional eram vistas como uma possibilidade de ampliação da jornada escolar integradas com o oferecimento de atividades diversificadas em relação a grade escolar tradicional, ou seja, era uma alternativa de aproveitamento do tempo livre dos estudantes e que ficaria sob a responsabilidade da administração municipal.

Tanto os clubes escolares quanto os núcleos de arte possuem origem anterior a lei citada acima, de acordo com Santos (2010) os clubes escolares datam de 1993 e de acordo com Wilner (2008) os núcleos de arte iniciaram-se em 1992. Eram abertos a qualquer aluno da rede municipal, funcionando de forma inter-escolar, possibilitando a convivência dos alunos com diferentes espaços e pessoas (SANTOS, 2010, p.16).

Percebemos, então, que havia um leque grande de opções para os alunos, desde atividades artísticas, dentre as diversas oficinas possíveis, como teatro, dança, música, a atividades esportivas e de formação profissional, tudo dependendo unicamente do interesse dos estudantes.

A partir do relatório que tive acesso (SEPE, 2013b), não foi possível perceber qual o motivo exato pelo qual o SEPE entrou com mandado de segurança com o objetivo de impedir o fechamento das referidas unidades escolares, entretanto, fica claro que, independentemente do motivo, as unidades de extensão escolares eram uma opção de desenvolvimento artístico-

cultural, esportivo e profissional para os alunos do município do RJ, principalmente os da rede pública, que carecem tanto de opções diversificadas para a formação.

No caso da rede estadual, o sindicato realizou uma denúncia ao Ministério Público da Educação contra o fechamento de escolas, que instaurou o Inquérito Civil 9/12 para investigar as informações alegadas pelo SEPE. Consta do relatório (SEPE, s.d.) também que o sindicato entregou ao MP um dossiê sobre o fechamento das unidades, e que o departamento jurídico do sindicato entregou uma cópia do inquérito civil aos coordenadores, “destacando as informações mais importantes com possibilidade de serem utilizadas na luta política” (idem).

Com a citação acima, fica claro também a percepção que a luta não deve ser apenas judicial, e sim envolver os aspectos políticos. Fechamento de escolas sempre envolve realocação de trabalhadores e alunos, o que pode gerar superlotação de salas de aulas em determinadas localidades, visto que provavelmente os alunos optam por estudar perto da antiga escola ou próxima a residência.

No caso dos trabalhadores, isso afeta a parceria que muitos desenvolvem ao longo dos anos, permitindo um melhor desenvolvimento do trabalho. Também ocorre de muitos professores terem suas cargas horárias divididas em duas ou mais escolas, o que afeta também o desenvolvimento pedagógico do trabalho, visto que o professor perde o sentimento de pertencimento a uma determinada comunidade escolar já que é necessário que corra sempre de uma instituição para outra, além de destacar também o tempo de deslocamento que acaba por ser aumentado, principalmente nas regiões centrais do estado, já que os problemas de engarrafamento são quase que diários.

Sobre tal questão, Silva (2014) afirma

A divisão da matrícula em várias escolas tem sido um fator muito presente na Rede Estadual do Rio de Janeiro que tem se dado devido ao fechamento de turmas, escolas ou implementação de novas modalidades de ensino, onde muitos professores perdem turmas, conseqüentemente a lotação e acabam tendo que dividir sua carga horária de uma única matrícula em várias escolas, ou seja, seus doze tempos em sala de aula passam a ser diluídos em duas, três, quatro ou mais escolas (p.54).

Mais adiante, Silva prossegue

Toda essa fragmentação do tempo, além de levar o professor a um intenso desgaste físico, ainda gera um tempo maior de deslocamento que não é remunerado, pois, o auxílio transporte pago pela Secretaria de Educação, além de ter critérios pouco claros, desconsidera o fato de o professor trabalhar em uma ou mais escolas, ou ter uma ou duas matrículas na rede estadual (SILVA, 2014).

Junto com a denúncia ao MP, o sindicato lançou a campanha “Fechar escolas é Crime!” contra o fechamento das unidades que, em boa parte, funcionavam de forma compartilhada com algum município. Muitas destas unidades fechadas funcionavam no turno da noite, atendendo então a jovens e adultos que ou não tiveram acesso ao direito básico da educação justamente por pertencerem ao proletariado, precisando trabalhar durante o dia. O fechamento destas unidades demonstra a total falta de preocupação com a educação de jovens e adultos, principalmente pelo fato de ter ocorrido ao longo do ano letivo, atrapalhando o desenvolvimento pedagógico destes alunos.

À época do fechamento das primeiras escolas, o Sepe publicou em seu site uma nota sobre o assunto

Também estamos estudando uma forma de entrar com uma representação no Ministério Público para denunciar o fechamento das escolas, sob a alegação de que, agindo desta maneira, o secretário de Educação, Wilson Risolia, estaria promovendo o fechamento de vagas nas escolas estaduais. Do mesmo modo, ao promover a transferência dos alunos das escolas fechadas para unidades localizadas em áreas próximas, a SEEDUC prejudica alunos e profissionais que trabalham nestas escolas, além de provocar um aumento no número de alunos das turmas nas escolas que continuarão em funcionamento.

O Sepe tem se posicionado contrário ao fechamento das escolas, já que entendemos que a SEEDUC deveria aumentar a oferta de vagas e, não, promover o fechamento das unidades por razões que visam a “economia” e a redução dos custos, como se os problemas da educação estadual se reduzissem a uma questão tecnocrática e economicista que privilegia os lucros e os resultados (SEPE, 2011a)

Isso tudo vem a corroborar o que temos afirmado até o momento, a preocupação do sindicato com questões que vão além das corporativistas e a utilização da esfera judicial como mais um instrumento de apoio à pressão política.

b) Ação Civil Pública contra o Programa Ginásio Experimental Carioca

O Ginásio Experimental Carioca (GEC) foi criado pelo Decreto nº32672 de 18 de agosto de 2010, inserindo-se dentro de um projeto mais amplo chamado Programa Ginásio Carioca. Tem como objetivo a introdução de novos métodos e práticas nas escolas, com oferecimento de educação em tempo ampliado para os alunos das turmas de 7º a 9º ano do Ensino Fundamental.

De acordo com o próprio decreto e com o site da prefeitura municipal do RJ, tal projeto sustenta-se sob três eixos, a excelência acadêmica, apoio ao projeto de vida do aluno e

educação para valores. Alguns desses ginásios experimentais possuem também uma área específica para o qual são mais voltados, como música, artes, esportes, tecnologias, etc.

Por que o sindicato se posicionaria contra um projeto que, a princípio, se mostraria tão benéfico para os alunos?

Ao olharmos o art.7º, I, b do decreto referido acima, lemos:

Art. 7º Dentre as ações que constituem o Programa Ginásio Experimental Carioca inserem-se:

I – Núcleo comum

b) professores polivalentes - um para Matemática e Ciências (Exatas), outro para Português, História e Geografia (Humanidades) e professores especialistas que trabalharão Educação Física, Artes e Inglês;

Percebemos então que os professores dos GEC trabalhariam com áreas diversas das quais tiveram formação universitária. Um dos grandes problemas que o Brasil sempre apresentou na educação é o de professor trabalhando em área para a qual não recebeu qualquer formação específica, e a prefeitura municipal do RJ legalizou tal situação.

Será que é possível ter educação de qualidade com um professor formado em Letras dando aulas de História ou Geografia, ou o oposto, algum professor formado em História ou Geografia dando aulas de Português? Será que um professor tem condições de desenvolver em sala de aula e tratar adequadamente as especificidades de uma área para a qual não tem formação necessária?

A criação de professores polivalentes não só afeta negativamente a qualidade da educação, mas como se insere também numa lógica do processo de precarização do trabalho docente. Ao cursar uma licenciatura, o professor adquire um determinado saber, entretanto, ao criar a figura do professor polivalente, a secretaria municipal de educação do RJ retira de certa forma deste professor este saber, sua ferramenta de trabalho que precisou de anos de estudos para ser desenvolvida e aprimorada.

Olinda e Leher (2012) afirmam que essa problemática se enquadra numa lógica de expropriação do conhecimento do professor e de uniformização junto à pedagogia do capital, gerando também as bases do que chamam de tecnicismo pedagógico.

O GEC funciona com uma série de recursos e materiais pedagógicos desenvolvido especificamente para tal programa, como apostilas, livros e uma plataforma online com planos de aulas e outros materiais para acesso do professor e alunos, tudo desenvolvido em parceria com instituições privadas como a Fundação Roberto Marinho (FRM) e Instituto Ayrton Senna (IAS), por exemplo.

Tal questão traz conseqüências óbvias para o trabalho do professor, como a retirada de sua autonomia pedagógica. Já que não tem formação específica, o professor dificilmente terá condições de fazer uma análise crítica e consciente do material de outras áreas, tendo que se sujeitar a reproduzir o material didático que lhe é oferecido.

De acordo com Araujo (2014)

Desta maneira, é importante ressaltar que a precariedade na polivalência não está somente na condição do docente ministrar aula que nunca ministrou, pois não é habilitado. A precarização também está presente no ensino e na própria autonomia do trabalho docente. Ao recorrer a esse tipo de procedimento, a perspectiva metodológica das disciplinas escolares perde sentido, o professor torna-se mero transmissor conteudista de uma disciplina alheia a sua formação. Todos os recursos (apostilas externas, livros didáticos e plataformas informacionais de pretenso conteúdo educativo) tornam-se mais importante que atuação pedagógica docente (p.6).

A implantação de desses programas e projetos parece sempre vir acompanhada de cursos de formação continuada ou de “capacitação” para os professores se adequarem a metodologia proposta, o que está dentro da proposta do Banco Mundial, comentada anteriormente nesta pesquisa, de não se preocupar com a formação inicial dos professores e oferecer esses cursos de formação continuada em serviço, por serem muito mais baratas. Não de convir também que, desta forma, diminuindo-se os investimentos na formação inicial, torna-se mais simples a conformação do professor no projeto neoliberal que vem sendo implementado no Brasil.

Outro ponto abordado pelo sindicato no processo é referente ao fato que para fazer jus ao recebimento da gratificação mensal por trabalhar no Ginásio Experimental, o professor não poderia ter qualquer tipo de afastamento ao longo do mês, mesmo que amparado na legislação vigente. Isto significa que, de acordo com o decreto publicado pela prefeitura que regula o funcionamento do GEC, o professor não teria nem mais o direito de adoecer e ficar em casa para se recuperar ou fazer algum tratamento, pois perderia a referida gratificação.

Como comentado no capítulo 2, os profissionais do magistério pertencem a uma das categorias que mais adoecem no mundo, então a implantação do GEC se insere ainda mais numa lógica de exploração dos trabalhadores, que se tornam descartáveis para os governos que utilizam uma lógica empresarial para a administração pública.

c) Ação Civil Pública contra a Terceirização

O debate sobre contra as terceirizações ganhou novo fôlego recentemente, com a possibilidade de aprovação no Congresso do Projeto de Lei 4330 que permite a terceirização não só das atividades secundárias, como da própria atividade fim.

Não são poucas e nem recentes as críticas que existem em relação às terceirizações, visto que ocasionam a precarização do trabalho, com aumento da carga horária, aumento do número de acidentes, além da diminuição salarial e de outros direitos trabalhistas, dificultando inclusive a associação sindical do trabalhador.

Em entrevista ao diário digital Esquerda Diário no dia 09/04/15, Ricardo Antunes afirma que

a primeira consequência brutal é a diminuição do salário, aumento no tempo de trabalho, um terceiro ponto, o aumento no número de acidentes, e uma quarta consequência é aumentar a divisão da classe trabalhadora, de modo a dificultar a organização sindical. [...]

Para o mundo do trabalho, a terceirização significa, em síntese, que nós caminhamos para ter o conjunto da classe trabalhadora brasileira, desprovida de direitos fora do marco da regulação e sujeito a uma superexploração do trabalho ainda maior do que ela vem sofrendo nas últimas décadas (ANTUNES, 2015)

Com o exposto, temos uma noção dos problemas que as terceirizações podem acarretar aos trabalhadores. Quando se trata da área da educação então, a situação piora um pouco mais, pois ao realizar terceirizações em algumas das atividades das instituições escolares, como no serviço de merenda, limpeza e em setores administrativos, os governos apontam que os trabalhadores envolvidos nestas áreas não fazem parte da proposta pedagógica das escolas, visto que tais funcionários terceirizados não criam qualquer vínculo com a instituição, principalmente pelo alto índice de rotatividade entre estes.

Em um momento em que vivemos quase uma perseguição político-ideológica na sociedade, e também com a criação de movimentos que defendem uma educação apolítica¹⁶, torna-se de grande importância citar Paulo Freire – alvo de recentes ataques – que já apontava para o valor de cada indivíduo no ambiente escolar no poema intitulado A Escola é

... o lugar que se faz amigos.

Não se trata só de prédios, salas, quadros,
Programas, horários, conceitos...
Escola é sobretudo, gente
Gente que trabalha, que estuda
Que alegre, se conhece, se estima.

¹⁶ Atualmente tem ganhado destaque na mídia alguns movimentos como o Escola Sem Partido, que defendem que o professor não deve se posicionar politicamente dentro da sala de aula, sob a acusação de estarem realizando uma doutrinação marxista dos alunos.

O Diretor é gente,
 O coordenador é gente,
 O professor é gente,
 O aluno é gente,
 Cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor
 Na medida em que cada um se comporte
 Como colega, amigo, irmão.
 Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”
 Nada de conviver com as pessoas e depois,
 Descobrir que não tem amizade a ninguém.
 Nada de ser como tijolo que forma a parede,
 Indiferente, frio, só

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar,
 É também criar laços de amizade,
 É criar ambiente de camaradagem,
 É conviver, é se “amarrar nela”

Ora é lógico...
 Numa escola assim vai ser fácil!
 Estudar, trabalhar, crescer,

Fazer amigos, educar-se, ser feliz.
 É por aqui que podemos começar a melhorar o mundo.

Encontramos também em documento do Ministério da Educação a abordagem da importância dos funcionários de apoio, imprescindíveis para o bom funcionamento do ambiente escolar.

Na realidade, a aprendizagem, principal função social da escola na perspectiva da formação cidadã, envolve a aquisição de um conjunto de informações, habilidades e valores, todos socialmente relevantes. Que ocorrem no bojo de uma ação educativa desenvolvida no interior da escola. Também é evidente que, de forma complementar à importante atuação do professor em sala de aula, ocorrem significativos processos educativos nos demais ambientes da escola. Esses processos de comunicação interativa e de vivência coletiva colocam em cena os trabalhadores em educação não-docentes que estão atuando nas unidades de ensino em todo país, aqui denominados funcionários de escola (BRASIL, 2004, p.8).

É fundamental demonstrar tal questão a partir de um documento oficial do Ministério da Educação porque dessa forma fica claro que o próprio governo federal reconhece a importância de todos os funcionários das escolas para o bom desenvolvimento pedagógico das mesmas, apontando que a função social da escola está muito além do simples ensino de conteúdos dentro das salas de aulas.

Nesse sentido, torna-se tão imprescindível quanto urgente a superação, nas instituições educacionais, da cultura imperativa e tradicionalista, historicamente agregada ao fazer educativo, avançando-se para uma prática de trabalho coletiva, comprometida com a qualidade da educação.

Atribui-se, assim, à instituição educacional, a missão preliminar de exercício da ética, do respeito às diferenças, da pluralidade e da cidadania, por ser ela instrumento referencial inserido no seio da comunidade, multiplicadora privilegiada de comportamentos sociais, devendo, portanto, primar pelos princípios de justiça e solidariedade humana.

Tal entendimento auxilia-nos a vislumbrar o traço pedagógico inerente às funções do trabalhador não-docente, redimensionando sua importância e sua atuação educativa a patamares mais definidos, tanto em termos sociais quanto profissionais (BRASIL, 2004, p.14 -15).

Estes pontos levantados até o momento demonstram a importância da localização de três ações promovidas pelo SEPE contra o processo de terceirização nas escolas municipais e estaduais do RJ.

Duas são referentes à rede municipal do RJ, sendo que uma trata-se de uma ACP para combater a terceirização das Agentes Auxiliares de Creche, que eram contratadas a partir de um convênio do município com ONGs, pedindo-se, então, a partir do processo, a convocação de concursados para o cargo; e a outra para que o município convocasse as merendeiras do concurso de 2008, afastando o serviço terceirizado (SEPE, 2013).

O processo referente à rede estadual tinha como objetivo que a Administração Pública regularizasse o quadro funcional permanente das escolas, pedindo o afastamento de terceirizados das atividades de funcionários de apoio.

No relatório, a advogada do Sepe expõe

Tal ação se faz necessária diante da utilização de mão-de-obra terceirizada pela Administração Pública Estadual, por intermédio de empresas alheias ao serviço público para exercer atividades permanentes do quadro efetivo no que se refere a confecção de merenda escolar, de serventes e encarregados para a conservação e limpeza da estrutura escolar, zelador de vigilância, além de serviços técnicos administrativos (datilógrafos e agentes auxiliares administrativos) e de recursos humanos, perfazendo um total de 12.423 contratados.

Destaque para o fato de que o último concurso para o quadro de Funcionalismo de Apoio foi realizado há dezessete anos, em 1993, sem, contudo, abarcar todos os cargos, perfazendo-se notória carência existente neste quadro (SEPE, 2011b)

Tais palavras do setor jurídico do sindicato expõem com clareza que o processo de terceirização dentro do setor público, principalmente as escolas, vem de longa data. Faltam funcionários em todos os setores dentro das escolas, sendo tal situação mais notória em algumas do que em outras, o que gera a sobrecarga de trabalho não só para os poucos que existem, mas como os que desempenham outras funções. A falta de funcionários no setor administrativo, por exemplo, vai fazer com que atividades que antes eram inerentes a esta área, sejam repassadas para os professores, como veremos adiante.

Nas Teses Específicas do XIV Congresso Ordinário do Sepe/RJ, realizado em março de 2014, existem duas que tratam diretamente dos funcionários de escolas, afirmando a importância que todos os funcionários possuem para o desenvolvimento da qualidade da educação e denunciando o processo de destruição de tal grupo como parte da educação a partir da terceirização.

d) Sistema Conexão Educação

A partir da Resolução SEEDUC nº4455 de maio de 2010 e da Portaria SEEDUC nº64 de 2010, a Secretaria de Educação estabeleceu a obrigação dos professores das escolas estaduais de fazerem o registro de notas, faltas dos alunos e aplicação de um currículo mínimo em um sistema informatizado chamado Conexão Educação, além de terem que continuar a preencher os diários físicos.

Embora possa parecer positiva a informatização do sistema, permitindo que tanto os alunos quanto os pais destes possam realizar um melhor acompanhamento da vida escolar, tal programa insere-se numa lógica de ataque à escola pública, sendo um dos instrumentos com os quais funciona a política meritocrática do governo estadual, além de exercer maior controle sobre a atividade docente (se o professor está ou não aplicando o currículo mínimo estabelecido pela secretaria de educação).

Outro fator a ser apontado é a atribuição de tarefas administrativas aos professores, visto que a função de registro de notas e frequências dos alunos sempre foi tarefa dos secretários escolares e dos auxiliares administrativos. Entretanto, como o governo não realiza concurso para tal área há anos, tenta atribuir tal função ao professor, numa lógica de economizar na contratação de funcionários.

Em decorrência de tal problema, o sindicato cobra “a realização de concurso público para as secretarias das escolas, única forma de tornar efetiva a necessidade da democratização do acesso às informações educacionais da rede estadual”, levando em consideração que, como aponta o parecer do departamento jurídico, “o registro pela internet das notas dos alunos é uma função burocrática, que deveria ser encargo das secretarias das escolas da rede estadual; sendo, portanto, uma função alheia à esfera educacional dos professores”.

É necessário entender tal questão na lógica de precarização do trabalho dos professores, pois ao se criar novas atribuições a estes sem que haja qualquer compensação salarial que corresponda a tal serviço, gera-se cada vez mais o achatamento salarial. Não só isso, o professor tem sua carga horária de planejamento pedagógico afetada, visto que nesse

tempo acaba sendo obrigado a realizar tarefas que não são suas, comprometendo então a qualidade das aulas e/ou de vida do professor, já que muitos acabam trabalhando mais horas do que recebem para darem conta de suas obrigações.

A partir dessa lógica de precarização do trabalho docente, que nada mais é que a entrada da agenda do capital na educação pública, Triches (2010) desenvolve o conceito do chamado superprofessor, onde este possui muitas tarefas a serem realizadas no âmbito escolar, mas que, entretanto, recebe pouca formação para o desempenho destas atividades.

Em ação judicial de 2010, o sindicato reivindica que o governo estadual mantenha

a competência do registro de notas e frequências dos alunos (através de divulgação digital) sob a responsabilidade dos secretários de unidades escolares e seus auxiliares na composição da equipe de assessoramento técnico-pedagógico, diante das dificuldades explanadas pelos professores quanto ao atarefamento advindo deste método em prejuízo da atividade pedagógica [...] (SEPE, 2012).

Em parecer do departamento jurídico, o Sepe (2010) afirma

O tempo de planejamento da carga horária dos professores já é insuficiente para o planejamento das atividades, correção dos trabalhos, provas, dentre as tantas outras tarefas abarcadas pelo processo de aprendizagem. Dedicar parte de tal tempo para lançar notas no sistema (que, com frequência, apresenta sérias falhas) seria reduzir o tempo de efetivo planejamento e avaliação necessários a todo professor. Utilizar por outro lado, o tempo da aula para tanto, prejudicaria os próprios alunos que já sofrem com a redução da grade curricular e carência de professores e funcionários, além das condições precárias da maioria das escolas. Como se não bastasse o acima exposto, utilizar o tempo livre para tal tarefa importaria em trabalho extra não remunerado, o que significaria uma verdadeira exploração da mão de obra de uma categoria que há anos vem reivindicando melhores condições de trabalho e de remuneração.

e) Regularização da carga horária de planejamento

Em julho de 2008 foi sancionada pelo Presidente da República a Lei n 11.738 que trata do piso salarial para os professores da educação básica pública. Dentre outras questões, a lei trata também da carga horária que o professor deve ter com o aluno e a carga horária sem contato com os alunos. Sobre tal ponto, assim diz a lei:

Art. 2º [...]

§ 4º Na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos.

A atividade docente exige grande planejamento, horas de estudos e dedicação, então esse dispositivo foi criado para regular tal questão, dividindo a carga horária do professor em pelo menos dois momentos, com o objetivo de permitir que o professor tenha condições de realizar sua atividade docente com qualidade.

A Lei 11.738/2008 foi alvo de inúmeras Ações Diretas de Inconstitucionalidade (Adin) por parte de governadores de diversos estados, afirmando que uma lei federal não poderia interferir em remuneração de servidores de outras esferas administrativas, além de questionarem também a distribuição da carga horária do professor.

O Ministro Ricardo Lewandowski, no acórdão que declarou a constitucionalidade da lei em 27/04/2011, afirma

Eu entendo que a fixação de um limite máximo de 2/3 (dois terços) para as atividades de interação com os alunos, ou, na verdade, para a atividade didática, direta, em sala de aula, mostra-se perfeitamente razoável, porque sobrarão 1/3 (um terço) para as atividades extra-aula.

Quem é professor sabe muito bem que essas atividades extra-aula são muito importantes. No que consistem elas? Consistem naqueles horários dedicados à preparação das aulas, encontro com os pais, com colegas, com alunos, reuniões pedagógicas, didáticas; portanto, a meu ver, esse mínimo faz-se necessário para a melhoria da qualidade do ensino e também para a redução das desigualdades regionais (STF, 2011, p.71).

Apesar de a lei ter sido julgada constitucional em 2011, muitas redes, tanto estaduais quanto municipais, ainda a descumprem, principalmente no que se refere à implementação da carga horária voltada para atividades sem interação com os alunos. Em razão de tal descumprimento, o SEPE entrou com uma ação civil pública exigindo a adequação da carga horária tanto na rede estadual, quanto na municipal do RJ. Não são poucos os documentos oficiais que apontam para a importância desse tema para o desenvolvimento da qualidade da educação.

Além do acórdão que declarou a improcedência da ADIN (ou seja, declarou a constitucionalidade da lei), podemos citar também o Parecer CNE/CEB nº18/2012

O trabalho do professor vai muito além de ministrar aulas. Para que sua atuação tenha mais qualidade, o professor precisa, além de uma consistente formação inicial, qualificar-se permanentemente e cumprir tarefas que envolvem a melhor preparação de suas atividades em sala de aula, bem como tempo e tranquilidade para avaliar corretamente a aprendizagem e o desenvolvimento de seus estudantes (2012, p.26).

Este mesmo parecer também cita o art.67, V da LDB 9394/96, que afirma que os sistemas de ensino deverão assegurar dentro da carga horária de trabalho dos professores um

período reservado para estudos, planejamento e avaliação. O parecer vai além, ao estabelecer exatamente para que a carga horária extra-classe serve

Observe-se que o período que deve ser reservado dentro da jornada de trabalho para atividades extraclases é para:

Estudo: investir na formação contínua, graduação para quem tem nível médio, pós-graduação para quem é graduado, mestrado, doutorado. Sem falar nos cursos de curta duração que permitirão a carreira horizontal. Sem formação contínua o servidor estagnarà no tempo quanto à qualidade do seu trabalho, o que comprometerá a qualidade da Educação, que é direito social e humano fundamental;

Planejamento: planejar as aulas, da melhor forma possível, o que é fundamental para efetividade do ensino;

Avaliação: corrigir provas, redações etc. Não é justo nem correto que o professor trabalhe em casa, fora da jornada sem ser remunerado, corrigindo centenas de provas, redações e outros trabalhos (CNE/CEB, 2012, p.27)

O parecer reconhece aquilo que publicamente todos já sabem, por conta dos baixos salários e da não adequação da carga horária voltada para atividades com alunos e de atividades sem alunos, muitas vezes o professor é obrigado a fazer “hora extra” sem receber qualquer centavo a mais por isso. Não é raro vermos professores pelos ônibus, aproveitando o tempo de viagem, corrigindo provas e trabalhos dos alunos.

Na sentença que julgou procedente a ação promovida pelo sindicato contra o estado do Rio de Janeiro, o juiz afirma

Tal adequação também é materialmente constitucional. É adequada para atingir a valorização dos professores e a melhora no ensino. É necessária, já que lecionar exige a preparação da aula, bem como a atualização do material. É proporcional em sentido estrito, pois apesar de exigir do Estado a contratação de novos professores ou o pagamento de horas extras, traz benefícios à educação da população e valoriza a profissão de professor (2013, p.589).

Nisso tudo percebe-se que há o reconhecimento da importância do tempo de planejamento para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade. Porém, apesar disso tudo, convém destacar que embora a sentença tenha saído em 2013, até o momento a Secretaria Estadual de Educação ainda não implementou a adequação da carga horária como exige a lei. Mesmo com todos os recursos impetrados pelo governo do estado do RJ sendo considerados improcedentes, a situação ainda não foi alterada.

O fato de o governo ignorar não só a lei, mas como as decisões judiciais que são favoráveis aos professores, além da própria população, de uma geral, faz-nos perceber na prática o que foi apontado anteriormente quando fizemos a crítica ao Direito. Não só isso, demonstra também que a luta por melhorias na educação não pode se prender a esfera jurídica, a luta tem que ser política.

Aguardar transformações e melhorias pelo viés jurídico além de demorar muito tempo, nota-se que pode acabar sendo infrutífero também.

f) Ciclos de Formação

A LDB 9394/96 estabelece em seu artigo 23 que a educação básica pode organizar-se de diversas formas, como as séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, entre outras formas, de acordo com o interesse e o processo de aprendizagem.

A partir de 1999, tendo como objetivo reduzir a evasão escolar ocasionada pela reprovação e repetência, o município do RJ estabelece uma nova proposta pedagógica para as séries iniciais do ensino fundamental, que passaria a adotar os chamados Ciclos de Formação, onde os alunos não mais seriam retidos em determinados momentos da vida escolar, podendo dar continuidade ao processo e às fases de desenvolvimento.

Quando essa política de ciclos foi implantada no município, ela envolvia apenas o 1º Ciclo de Formação, que abrangia as antigas séries de alfabetização, 1º e 2º séries do ensino fundamental (atuais 1º ano, 2º e 3º anos do EF).

Nas palavras de Alves (2013)

A Secretaria Municipal de Educação, no ano de 1999, definiu como ponto principal de sua gestão discutir com a rede pública a implantação do Ciclo de Alfabetização que tinha como objetivo estabelecer um trabalho sem rupturas e não fragmentado em relação ao processo de alfabetização dos alunos durante o período de três anos. Durante estes três anos não haveria retenção mesmo se os alunos não alcançassem os objetivos propostos para o período (Indicação nº3/2007-CME). A concepção básica era recuperar o conceito de que a aprendizagem se dá de forma contínua, sem interrupções, evitando um processo de fragmentação no ensino (p.92).

Apesar de, num primeiro momento, os ciclos de formação serem adotados apenas nos primeiros anos do ensino fundamental, a proposta era que com o tempo eles se estendessem por todo este segmento, sendo que as antigas 3º e 4º séries fariam parte do 2º Ciclo de Formação; a 5º e 6º séries do 3º Ciclo de Formação e a 7º e 8º séries do 4º Ciclo de Formação (GAMA, 2006, p.113).

A proposta dos ciclos de formação sempre gerou diversas críticas entre professores, que acusavam tal modelo de gerar a chamada aprovação automática dos alunos, como tentou desmistificar Freitas (2003). Mas o fato é que se tal política de ciclos de formação não vier acompanhada por uma série de outros fatores, como limitação de alunos por sala, material

pedagógico adequado e formação para os professores, pode acabar sim gerando a dita aprovação automática, termo que se tornou pejorativo, se descolando de uma ideia importante de romper com a fragmentação do processo ensino-aprendizagem.

Quando o governo do município do RJ resolveu ampliar os ciclos para todo o ensino fundamental, isso gerou forte reação entre os professores e o SEPE, que entrou com uma ACP em 2006 contra tal política, “questionando a falta de participação da categoria na elaboração dos projetos pedagógicos implementados pela SME que acabaram redundando na aprovação automática” (SEPE) e também questionaram a exigência do chamado “dia comum” que estabelecia em toda a rede municipal a quarta feira como dia de planejamento pedagógico nas escolas, ignorando desta forma a realidade e a autonomia de cada unidade escolar.

Não obstante em 1º instância a sentença ter sido favorável ao sindicato – e consequentemente aos profissionais da educação –, torna-se necessário apontar que quando o processo foi julgado, tal política já havia sido derrubada pelos protestos realizados pela categoria junto à comunidade escolar, com a prefeitura retrocedendo. Sendo assim, reforça também o que comentamos anteriormente, a importância de não se concentrar as energias apenas nas ações judiciais, estas devem ser utilizadas como apoio a luta política.

Reproduzo aqui um trecho da sentença, que está no site do sindicato

[...] fácil é concluir que o sistema de ciclos é um modo de estruturação e organização educacional legalmente permitido. É uma faculdade da Administração Pública, estando assim inserido em seu poder discricionário. Quanto a isto não há discussão, nem mesmo por parte do sindicato. O cerne da questão consiste em se pesquisar se pode o Administrador Público, mesmo no exercício do poder discricionário, desconsiderar ou afastar-se dos princípios constitucionais que regem a Educação Nacional? Parece-nos que a resposta deva ser negativa, caso contrário as disposições constitucionais se tornariam letra morta, sem qualquer valor jurídico norteador. Da análise dos autos, chega-se à conclusão que o Município do Rio de Janeiro, ao optar pelo modo organizacional do sistema de educação por ciclos, sem que observasse os princípios da participação e da gestão democrática, afastou-se, e muito, da vontade do legislador; da razão de existir da própria Lei de Diretrizes e Bases, tornando seu ato, que a princípio estaria revestido de legalidade, em um ato ilegal, passível de ser controlado pelo Poder Judiciário [...] Portanto, os princípios da participação, da autonomia e da gestão democrática estão regulamentados por uma Política Educacional Nacional e devem ser observados, pois o Administrador Público só pode fazer o que a lei autoriza, não podendo inovar, principalmente ao exercer seu poder discricionário (princípio da legalidade dos atos administrativos). A legislação educacional, portanto, aponta que os caminhos para a construção da autonomia das escolas públicas são a gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico (SEPE).

Embora a sentença tenha sido anulada em 2º Instância pelo Tribunal ter entendido pela incompetência da Vara da Infância, da Juventude e do Idoso (SEPE, 2015, p.7), ela é muito importante, pois apontou para a necessidade da Administração Pública dialogar com os

profissionais da educação. Sendo assim, a importância desta ação está não no fato dela ser contra a política dos ciclos de formação, e sim por ter sido uma ação que questionava a falta de participação dos profissionais da educação no processo de elaboração das políticas educacionais.

Concluimos, então, que tal ação civil pública indica algo que já é de conhecimento geral entre professores e demais profissionais da educação, a impossibilidade de construção de uma educação pública de qualidade sem que se respeite a autonomia pedagógica de cada unidade escolar e sem a construção de um diálogo com os diversos atores que participam do processo educacional.

g) Denúncia ao MP sobre os Cadernos Pedagógicos

A partir de 2009 a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro adotou uma nova política curricular que, na perspectiva dela, tinha como objetivo a melhoria da qualidade da educação. Dentro desta linha, produziu material didático para orientar as atividades pedagógicas dos alunos e professores, os chamados Cadernos de Apoio Pedagógicos ou simplesmente de Cadernos Pedagógicos.

De acordo com Brito (2012), a adoção deste tipo de material tem se tornado uma constante por todo o país, com diversas secretarias de educação investindo recursos na produção de seu próprio material didático, para que este seja adequado com a proposta político-pedagógica adotada pela rede. É necessário assinalar também que muitos destes materiais são produzidos por setores ligados aos empresários, como os do Autonomia Carioca (Instituto Ayrton Sena) e Nova EJA (Fundação Roberto Marinho), reduzindo o papel do professor como intelectual.

É fundamental perceber que a produção deste material também se insere numa política educacional mais ampla, que envolve uniformização curricular e avaliação externa, sendo, então, os três fatores interligados. No caso do município do RJ, a rede é exposta a duas avaliações preparadas pela própria secretaria, as provas bimestrais e a Prova Rio.

A implantação dos cadernos pedagógicos na rede municipal foi criticada pelo sindicato desde o início. Apesar do uso dos mesmos pelos professores não ser obrigatório, as avaliações externas tinham como base o conteúdo trabalhado nos referidos cadernos e, como apontamos no capítulo 2, o resultado nestas avaliações implica no recebimento de bonificações para os trabalhadores das escolas que alcançarem bons índices.

Ou seja, embora não seja obrigatória de forma explícita a adoção de tal material, implicitamente acaba o sendo, visto que a política de arrocho salarial dos profissionais da educação faz com que muitos não só precisem, como anseiem pelo chamado 14º ou 15º salário. Além disto, como já discutido, gera pressão entre os próprios profissionais em relação à adoção do material.

Tal fato é denunciado na representação que o Sepe faz ao MP contra os cadernos pedagógicos, pedindo que tal instituição apurasse/investigasse as irregularidades

Tais cadernos, embora de uso não obrigatório segundo a própria SME, são utilizados nas escolas pelos professores por sofrerem pressões de suas direções sob ordens das Coordenadorias Regionais. Tal “obrigatoriedade” termina por usurpar do professor a autonomia necessária para o planejamento, elaboração e aplicação de suas aulas, como recomenda a LDB (2013).

O Sepe expõe a pressão realizada para a adoção do material e também critica a falta de autonomia pedagógica que tal prática ocasiona. A autonomia pedagógica é condição necessária para o desenvolvimento de uma educação pública de qualidade, principalmente porque com esta autonomia o professor pode adaptar seus conhecimentos e saberes às realidades dos alunos em que a escola está inserida. Entretanto, a imposição, explícita ou não, de um determinado material impede que o professor tenha condições de levar em consideração a realidade da comunidade escolar.

O sindicato também denuncia propagandas do governo, pedindo então o recolhimento do material ao MP

Além disso, parece haver uma verdadeira indústria educacional que tem levado à malversação do dinheiro público no que se refere à compra de materiais “duvidosamente” pedagógicos repletos de erros, de propaganda de obras desta prefeitura e de empresas e de disseminação de valores éticos e morais prejudiciais aos alunos da rede.

Assim, confia o Representante na abertura de procedimento investigatório em face do Município do Rio de Janeiro para que o Ministério Público, verdadeiro fiscal da lei em prol da sociedade, instaurando as competentes investigações, **realize o recolhimento imediato desses cadernos das escolas da rede, tendo em vista a sucessão de erros em relação a conteúdos propriamente ditos, por estimularem valores éticos e morais negativos, como por exemplo a banalização do uso de drogas.** (2013)

Vemos a partir desta representação ao MP a atuação do sindicato não só na defesa da autonomia pedagógica, mas também no controle da qualidade do material didático utilizado pelos professores, defendendo também a autonomia pedagógica destes.

h) Denúncia ao MP sobre risco de desabamento

Em 2012 o departamento jurídico do Sepe entrou com uma representação no MP para que este investigasse e realizasse a apuração de irregularidades de duas escolas estaduais, a Noel Rosa e a Frei Gaspar, que apresentavam risco de desabamento.

A primeira vista pode parecer que tal denúncia envolve apenas uma questão de segurança tanto para os alunos quanto para os profissionais que nelas se encontram, embora não tenha qualquer razão para negar tal fato, é importante destacar também a importância de uma boa estrutura escolar para o desenvolvimento da qualidade da educação.

Será possível falar em educação de qualidade se tanto alunos quanto trabalhadores correm risco de vida numa unidade escolar que periga desabar sobre suas cabeças? Independentemente da tentativa de se fazer um bom trabalho, as próprias condições estruturais impedem o desenvolvimento deste.

Certamente em uma escola que corre risco de cair, deve faltar professores e outros funcionários, pois dificilmente alguém aceitaria trabalhar por muito tempo em um lugar que pode desabar de uma hora para outra. Também imagina-se que seja uma constante as ausências dos alunos e/ou a transferências destes para outras unidades, gerando quebras no desenvolvimento pedagógico que talvez estivesse sendo realizado.

Corroborando o exposto, Haddad afirma “há que se considerar, inicialmente, que o esforço na conquista de melhores condições materiais já é em si base para o desenvolvimento de um melhor trabalho pedagógico” (HADDAD, 1992, p.78). Ao que Sposito continua

Ao reivindicar condições mínimas de funcionamento, como lâmpadas para os cursos noturnos, material didático elementar (carteira, lousa, giz), reforma e ampliação das unidades escolares, manutenção das instalações hidráulicas, sanitárias e elétricas, os grupos populares tentaram criar as condições mínimas para que o processo pedagógico pudesse desenvolver-se. Não deixa de ser, este tipo de demanda, um primeiro passo que procura assegurar um patamar razoável de adequação das unidades escolares à sua atividade educativa, ou seja, um momento inicial de articulação tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino (apud HADDAD, 1992, p.78).

i) Representação ao MP sobre a escola carioca

Talvez esta seja a ação mais importante desta pesquisa, pois além de conter um pouco de cada uma das denúncias do que já foi analisado até o momento, trata-se de uma representação ao MP que tem caráter muito mais político do que de fato jurídico.

O Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro, mediante a Regional 7, elaborou um dossiê sobre as condições da escola pública carioca, denunciando a destruição da mesma pela implementação da política neoliberal, e o entregou ao MP para que este investigasse e apurasse tudo que foi indicado ao longo do documento, e cobrando especificamente a oferta de educação pública de qualidade para todos.

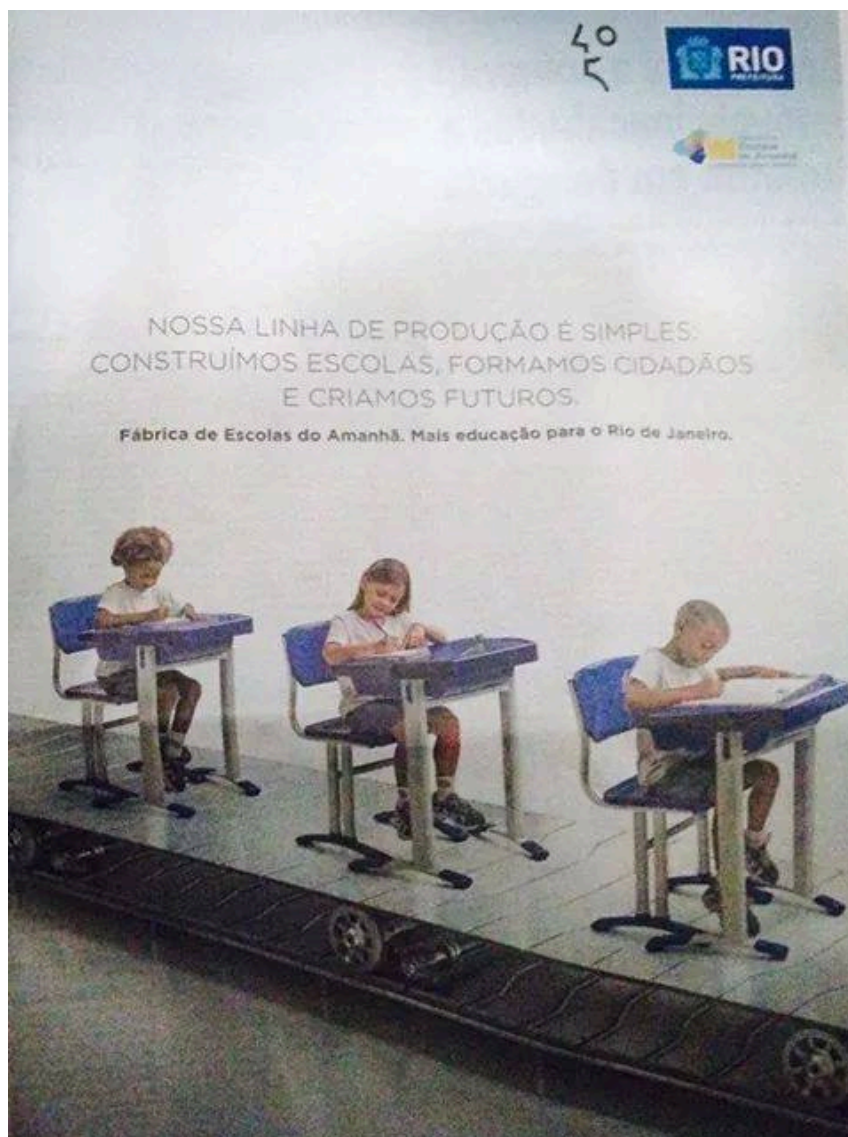
Com a representação, o Sepe pede que o MP

[...] assegure à sociedade o cumprimento pelo Município de seu *dever constitucional de oferecer ensino público de qualidade gratuito e obrigatório*, aplicando-se, caso comprovadas as irregularidades, as penalidades administrativas, civis e penais correspondentes aos responsáveis [grifos meu] (SEPE/RJ – Regional 7, 2012).

Se nos documentos anteriores apenas aludimos à questão da qualidade da educação por entendermos que ela seria influenciada pelo objeto da ação, aqui nesta representação a qualidade da educação é o objeto, o que se pede é exatamente que a Administração Pública, na figura do Poder Executivo e do Poder Legislativo, cumpra com seu dever, com suas obrigações de garantir a qualidade da educação pública, como exposto acima.

O dossiê primeiramente aborda a reorientação neoliberal do Estado, que promove o enxugamento da máquina estatal, realizando cortes orçamentários e transformando a educação, que de um direito social passa a ser encarada como uma mercadoria a ser consumida, alterando-se então a relação e o papel da mesma na sociedade. A educação, ante o ajuste neoliberal, deixa de apresentar importância na formação social do sujeito para ser encarada por uma perspectiva referente ao que ela agrega de valor (capital humano) ao indivíduo.

A escola hoje, ao menos diante do que assistimos em termos da ofensiva dos governos, em parceria com setores do empresariado, que a privatizam por dentro, é encarada como uma fábrica, onde se matricula o aluno – considerado matéria-prima –, e retira-se a mão de obra – produto final – para os empresários fazerem uso. Embora seja posterior alguns poucos anos ao dossiê, a recente publicidade da Prefeitura Municipal do RJ apresentando a escola como uma linha de produção de uma fábrica corrobora o que afirmamos até aqui sobre como tal política e seus defensores enxergam a escola pública e sua função social.



Fonte: Jornal O Globo

O dossiê também denuncia a relação entre a política educacional estabelecida pela prefeitura e o repasse de verbas públicas para as instituições privadas, que em troca realizam projetos, programas e fazem materiais que seguem a cartilha neoliberal, diminuindo a autonomia pedagógica do professor, tudo em nome de uma pretensa qualidade da educação que se torna aferível em índices governamentais.

Essa apropriação de verba pública pela iniciativa privada já foi abordada anteriormente nesta pesquisa, vimos que desde o Manifesto dos Pioneiros que tal questão é denunciada pelos profissionais da educação, mas infelizmente a correlação de forças parece estar sempre ao lado dos grupos empresariais.

O sindicato afirma o quanto seria importante para o desenvolvimento da educação se essa verba fosse investida diretamente nas unidades escolares.

Os problemas originários de tal política na gestão da educação no município do Rio de Janeiro são inúmeros. Ataque aos direitos trabalhistas e benefícios sociais dos profissionais da educação, uma política de anos de arrocho salarial, o desvio de verbas da educação pública para entidades e instituições privadas de projetos e programas que iriam, em parceria com o poder público, dar um “choque de eficiência” na educação.

Estas verbas, se aplicadas, na contratação de mais profissionais de educação e no aprimoramento da infra-estrutura das unidades escolares, poderiam gerar melhores condições de trabalho que se traduziriam em benefícios maiores na questão do ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho docente e a melhor formação dos alunos. O que é visto, nos últimos anos, é o processo de extinção gradual de cargos especiais que garantem a qualidade da educação pública, como: Trabalhador, Servente, Agente de Portaria, Inspetor de Aluno, Agente de Vigilância, Merendeira, Agente Auxiliar de Administração, Agente de Administração, etc (SEPE/RJ – Regional 7, 2012).

Reforçando o afirmado nas ações contra as terceirizações e, principalmente, corroborando com o que dissemos na mesma, demonstrando que não se trata apenas de interpretação nossa do documento, vemos na citação acima, de forma explícita, a importância que o sindicato atribui aos funcionários não-docentes na qualidade da educação pública, colocando-os como cargos que a garantem.

A questão do financiamento da educação pública e o já citado desvio de verbas para a iniciativa privada são apontados em diversos momentos do documento, o que demonstra a importância que o sindicato atribui ao tema, apontando a impossibilidade de se construir uma educação pública de qualidade sem a aplicação do mínimo legal e de forma correta das verbas devidas.

[...] O Brasil aparece como um dos países do mundo em que menos se investe em termos de educação **pública**. E eu grifo a palavra pública de propósito, pois vemos boa parte das verbas que deveriam ser dirigidas ao ensino público destinadas ao setor privado, em forma de subsídios governamentais e de investimentos diretos. Isso sem deixar de falar nos cortes orçamentários feitos pelos governos federal, estaduais e municipais, com o não-cumprimento daquilo que é devido à educação pública segundo a constituição federal e estaduais, sem contar leis orgânicas dos municípios.

Para se ter uma educação pública de qualidade e universal, fundamental pesados investimentos no setor [...] (SEPE/RJ – Regional 7, 2012).

A denúncia que o Sepe faz sobre o não-cumprimento da aplicação mínima permitida por lei é também realizada pelo em documento do Tribunal de Contas da União (TCU),

As informações sobre despesas relacionadas à MDE prestadas pelos estados e pelo Distrito Federal no Siope e no RREO são divergentes, em alguns casos, substancialmente diferentes. Considerando que em muitas dessas unidades federadas o patamar de despesas é limítrofe ao mínimo estabelecido pela Constitucional Federal, eventuais erros na apropriação das despesas em MDE podem implicar descumprimento da obrigação constitucional.

Compete aos tribunais de contas estaduais e ao Tribunal de Contas do Distrito Federal verificar o cumprimento do mínimo de gastos vinculados à MDE e uma adequada atestação pelo sistema de controle externo é essencial à credibilidade das informações prestadas pelos poderes executivos. Inobstante isso, FNDE e STN devem ampliar o diálogo e estabelecer parcerias efetivas no sentido de circularizar as informações prestadas à União e verificar sua consistência e veracidade.

Existe risco concreto de estar ocorrendo descumprimento à prescrição do art. 212 da Constituição Federal em diversas Unidades da Federação (2013, p.39)¹⁷

Confirmando o exposto tanto pelo Sepe quanto pelo TCU, Davies (2004, p.44-45) afirma que o principal desafio para o financiamento de uma educação pública de qualidade é garantir que os entes federados cumpram ao menos as exigências estabelecidas nas Constituições (federal ou estaduais, de acordo com o caso) e em Leis Orgânicas (quando se trata de municípios) referentes ao percentual mínimo dos impostos que devem ser aplicados na educação.

É preciso questionar os gastos que os governos realizam com as verbas educacionais, principalmente porque parte considerável destas verbas, como exposto, tem ido parar nas mãos de grupos empresariais que, com o discurso de defesa da qualidade da educação, vendem seus materiais para as secretarias, que por sua vez empurram para dentro das escolas, independentemente dos protestos dos professores.

Materiais estes que muitas vezes são voltados apenas a preparar os alunos para as provas de avaliação externa, preparadas pelas mesmas empresas que vendem o material didático ou empresas que possuem alguma ligação com as mesmas. Desta forma, as empresas confirmam o “sucesso” de seu material, apontando para o avanço na qualidade da educação pública – só não explicam que qualidade é essa – e os governos pagam os bônus aos profissionais que se sujeitam a tal política, seja por via do assédio moral, necessidade financeira ou mesmo por concordarem com ela.

E daí temos outro efeito colateral agressivo desta política meritocrática: ao professor não é dado o direito de pensar por conta própria, de desenvolver seu trabalho de forma autônoma segundo o que diz as melhores escolas do pensamento pedagógico (que afirmam a liberdade de pensamento, a criação inovadora e o espírito crítico, que devem nortear um bom educador no seu trabalho pedagógico com vistas à formação plena do ser humano); o profissional de educação, como o operário numa fábrica, deve bater metas de aproveitamento e de produtividade, desconsiderar o que de fato importa na formação discente, deve apenas prepará-lo para realizar provas (numa verdadeira “indústria de provas”, sendo a prova o fim único da educação) cujos conteúdos são padrões que fogem muitas vezes daquilo que é trabalhado em sala de aula, e que não respeita a pluralidade social e cultural e as necessidades das diferentes comunidades espalhadas pelos bairros da cidade (SEPE/RJ – Regional 7, 2012).

¹⁷ Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); Sistema de Informações sobre Orçamentos Públicos em Educação (Siope); Relatório Resumido de Execução Orçamentária (RREO);

Ao longo do dossiê percebemos como todas essas políticas estão interligadas com um único objetivo, fazem parte de um mesmo projeto, a inserção do modelo neoliberal na sociedade, com a respectiva destruição da escola pública e do seu principal defensor ou a conformação deste, o profissional da educação. Essa política não leva a outro caminho que não a manutenção da hegemonia capitalista, com respectiva diminuição de direitos trabalhistas, a flexibilização de uma das principais características do emprego público, que é a estabilidade, que de certa forma permite maior questionamento e resistência destes trabalhadores a políticas tão perniciosas.

Percebemos também no documento supracitado boa parte dos argumentos que utilizamos nesta pesquisa para afirmar a influência na qualidade da educação que determinados processos apresentam serem confirmados, demonstrando, desta forma, que o sindicato enxerga também a via judicial como mais uma possibilidade de luta na garantia do direito à educação pública de qualidade.

Existem alguns outros relatórios dos processos que não foram analisados para esta pesquisa, como as que tratam de ações que protegem o direito de greve dos profissionais da educação e referentes a gratificações.

Parece-nos óbvio que a proteção ao direito de greve, mesmo que esta seja apenas por questões salariais – que nunca é apenas por esse motivo, sempre envolve também questões pedagógicas e críticas a políticas educacionais –, está relacionada com a defesa da qualidade da educação. Mesmo quando se ouve que a greve é apenas por salário, uma boa remuneração aos professores e demais profissionais da área é inseparável da construção de uma educação pública de qualidade.

No mesmo sentido vão as ações inerentes a gratificações, pois, como dito no parágrafo acima, uma boa remuneração envolve qualidade da educação, visto que desta forma o professor poderá trabalhar em um menor número de escolas, tendo mais tempo para se dedicar, estudar, etc.

Em conversa com membros da direção do sindicato soube de outros processos que envolveriam a temática da pesquisa, como, por exemplo, um promovido pelo Sepe São Gonçalo referente a necessidade de contratação de professor de apoio especializado para atuar em salas de aula em que havia a presença de alunos com algum tipo de necessidade especial (processo iniciado após uma professora da rede municipal precisar colocar todos os alunos de 8-10 anos da turma pra fora de sala de aula para poder trocar a fralda de um aluno de 16 anos que tinha paralisia). Também fui informado de ações contra carência de professores em algumas redes municipais. Apesar de importantes, fugiriam do corte geográfico proposto, o

que poderia ampliar demais as fontes. A pesquisa também não pretendeu ser exaustiva em relação aos relatórios ou processos realizados pelo departamento jurídico ou que tenham começado com participação do mesmo ou iniciativa dele.

Embora os processos analisados sejam independentes entre si, existe uma clara relação com determinado tipo de política educacional que alguns deles possuem. Carência de funcionários e atribuição de novas tarefas ao professor são questões inter-relacionadas. Criação de professores polivalentes e adoção de cadernos pedagógicos também estão estritamente ligados com a mesma política.

Todas estas questões estão inseridas numa política de precarização do trabalho do professor e de destruição da escola pública, com o objetivo de impor um modelo determinado de sociedade voltado para o capital, principalmente porque, como vimos, o magistério é colocado como o principal entrave para a expansão das políticas neoliberais no mundo.

Desta forma percebe-se a importância do departamento jurídico do Sepe na defesa de uma educação pública de qualidade. Não obstante, torna-se necessário que seja dito, a atuação do departamento jurídico não é isolada, está dentro de um contexto mais amplo de atuação política do sindicato, que não espera pela resposta do Poder Judiciário, pois como discutido, tem como base um instrumento de legitimação ideológico e repressor burguês.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Talvez uma das primeiras conclusões que podemos chegar ao longo dessa pesquisa é referente ao progresso e avanço da educação pública no Brasil e do direito a mesma. O fato de termos críticas a como se deu e se efetivou tal processo de expansão da escola pública e ao modelo educacional no presente não significa ignorar os progressos da mesma.

Saímos de uma época em que a educação era um direito ao alcance de pouquíssimas pessoas, principalmente brancas e que dispusessem de certos recursos, para hoje em que a educação pública é direito subjetivo de todos. Óbvio que podemos ter e precisamos fazer críticas ao longo tempo que demorou até que o Estado assegurasse esse direito a todos, mas o fato é que hoje está previsto em lei, e desta forma garantido.

Não podemos jamais achar também, como é o senso comum, que a educação pública é um presente dos governantes para com os governados. De forma alguma, a conquista desse direito envolveu longas e grandes batalhas por parte dos mais diferentes grupos e movimentos sociais possíveis, desde associações de bairros a sindicatos e partidos. Entendê-la como conquista da sociedade é fundamental para que não se caia no erro de colocar no pedestal este ou aquele indivíduo, interpretando-os como grandes benfeitores.

Entender a educação pública como uma conquista é um ato político que demonstra o poder de movimentos sociais e outros grupos organizados. Assim como apontá-la como benesse do Estado ou algum governo tenta despolitizar tal conquista, esvaziando de sentido a luta que foi necessária ser travada. Não há dúvidas de que foi uma luta difícil e complicada, então não podemos diminuí-la de forma alguma, assim como também é necessário entender que tal luta não chegou ao fim, encontra-se ainda em processo e esse direito precisa ser defendido e ampliado, sob pena de retrocedermos nas conquistas.

Vimos no primeiro capítulo como foi intenso o debate, envolvendo grupos de diferentes posições, mas a questão que mais se destacou foi a interferência de setores privados na educação pública. Essa questão foi longamente exposta no texto do capítulo, onde percebemos que tal influência existe no Brasil no mínimo desde a década de 1930. Vão ganhando novas roupagens, intitulam-se defensores da “liberdade de ensino”, mas a finalidade é sempre a mesma, ditar os rumos da sociedade e abocanhar verbas públicas.

Lá em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros, havia a necessidade de se estabelecer um sistema de ensino. A educação pública e a articulação entre os entes federados naquele momento eram praticamente inexistentes, então o objetivo ali era de chamar a atenção para a

educação e criar a base legal para o desenvolvimento desta. Embora seja possível estabelecer críticas ao texto do Manifesto dos Pioneiros, não podemos ignorar sob nenhuma hipótese as condições da educação pública naquela época, sendo necessária então a união de setores progressistas da sociedade.

Em 1959 com o Manifesto dos Educadores, lançado pela necessidade de se criar o debate por causa do projeto de LDB que estava para ser votado, não foi diferente. Ali foi um momento não só de defesa das conquistas conseguidas até então, mas de se tentar avançar contra um projeto de sociedade que tentava entregar a educação pública para as mãos de grupos privados e conservadores.

Na década de 80 e 90 não foi diferente, primeiro foi necessário acabar com a legislação criada pela Ditadura Militar para a educação, que possuía uma concepção tecnicista da mesma, e aí sim tentar avançar no direito à educação básica e na expansão da mesma. Entretanto, com o ajuste neoliberal do Estado, esse avanço, principalmente na questão da qualidade da educação, tem se mostrado extremamente complicado.

Percebemos no capítulo dois como vem se dando o avanço de interesses empresariais na educação, mas agora a luta não se dá apenas contra grupos internos, de dentro do Brasil. A batalha agora se dá a nível internacional, com pressão cada vez maior de organismos como o Banco Mundial para que o Brasil adéque sua educação aos moldes do capitalismo internacional.

Com o avanço de tal concepção empresarial da educação, estamos vivenciando um momento de degradação cada vez maior das condições de trabalho dos profissionais da área. A pressão por metas, índices e resultados está criando um ambiente que impede a autonomia pedagógica do professor e destruindo as relações entre estes profissionais, que cobram de seus companheiros de trabalho a cartilha desta política meritocrática, pois os baixos salários somados com a política de bonificação por resultados infelizmente tornam determinadas questões do dia a dia mais imediatas.

Temos que entender que essa política de arrocho salarial junto com a bonificação por resultados fazem parte de uma mesma política, que possui os mesmos objetivos, o enfraquecimento dos sindicatos da educação e a conformação dos professores dentro dos moldes do sistema capitalista.

A adoção de expressões do meio empresarial na educação não tem outro objetivo senão esse, tentar demonstrar que o capital e a educação caminham juntos, numa mesma direção. Cada vez mais as escolas são tratadas como empresas, que ao invés de diretores possui gestores.

Mas percebemos também que apesar de hegemônico, tal sentido encontra-se em disputa. Os professores, junto de seus sindicatos, continuam questionando, continuam problematizando, enfrentando as determinações das secretarias de educação, dos governos e do Banco Mundial. As denúncias na mídia e redes sociais, os boicotes, manifestações e greves são importantes instrumentos a mão da classe trabalhadora contra esse modelo de sociedade que tentam nos impor.

Apesar da crítica estabelecida ao campo do Direito no terceiro capítulo, em que ficou claro que todo Estado é e sempre será um Estado de classe, percebemos também como um desses instrumentos à mão da classe trabalhadora vem sendo utilizado para tentar frear esses ataques a educação pública e garantir a qualidade desta.

Fica nítido com os processos analisados que o Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação não atua apenas de forma corporativa, como muitas vezes é acusado pela mídia de forma geral, que dá destaque apenas a um item ou outro das pautas de reivindicações. A análise realizada expõe que a atuação do sindicato vai muito além, defendendo efetivamente a construção de uma educação pública de qualidade.

Mas também não é possível ficar refém deste tipo de instrumento, pois, tendo-se em mente a crítica ao Direito, corre-se o risco de legitimar a atuação de determinadas políticas deste mesmo Estado burguês contra o qual lutamos. A luta pelo direito à educação pública de qualidade não pode se restringir as vias judiciais, ao campo de luta da burguesia, senão uma derrota em tal área enterra de vez toda e qualquer reivindicação da classe trabalhadora.

Quantas lutas no mundo não foram vitoriosas justamente por ignorarem os meandros legais? O que seria da luta abolicionista no Brasil se dependesse apenas de ações legais? Como se dariam as lutas contra das ditaduras latino-americanas se estas se resumissem a pleitos judiciais? Qual seria a ação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) se ficasse apenas na espera da Reforma Agrária?

Todas estas lutas possuem em comum o fato de demonstrarem que a luta política não pode se resumir a lutas judiciais, ao que é legal ou não. Que o que muda de fato as leis, que transforma o direito, ampliando suas garantias, é a união da classe trabalhadora em suas reivindicações. Tal questão é notória quando olhamos para o processo que abordava a questão da ampliação dos ciclos de formação na rede municipal do RJ, em que o governo recuou ante as manifestações nas ruas dos profissionais da educação, e só depois saiu decisão judicial favorável ao SEPE em 1º instância.

Assim como também é notório que apesar de termos desde 2013 decisões favoráveis na rede estadual sobre a adequação da carga horária de planejamento, o governo segue

ignorando a lei 11.738/2008 e as decisões favoráveis aos professores, mesmo não cabendo mais qualquer recurso. Ou seja, tais apontamentos demonstram na prática o que está sendo afirmado, que a luta política sobrepõe-se aos litígios judiciais.

Mas não se trata de forma alguma de deixar de lado tal instrumento de luta, e sim de compreender que ele possui limites, sendo que estes limites são estabelecidos pelo próprio Estado.

REFERÊNCIAS

- AÇÃO EDUCATIVA. **Indicadores da qualidade na educação**. Ação Educativa, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (Coord.). São Paulo: Ação Educativa, 2007.
- ALAVARSE, Ocimar Munhoz; LEME, Luciana França; MACHADO, Cristiane. **Avaliações Externas e Qualidade do Ensino**. Disponível em: <<http://www.cubaeduca.cu/medias/evaluador/Ocimar-Munhoz.pdf>> Acesso em: 01 set 2013.
- ALONSO, Angela. As Teorias dos movimentos sociais: um balanço do debate. **Lua Nova**, n. 76, pp. 49-86, 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010264452009000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2015.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- ALVARENGA, Marcia Soares de. **Sentidos da cidadania**: políticas de educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2010.
- ALVES, Aline Aparecida Martini. **Qualidade total X qualidade social**: duas correntes dicotômicas na educação pública do Rio Grande do Sul no início do século XXI. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/155/102>> Acesso em: 10 fev. 2014.
- ALVES, Alesandra Maia Lima. Os Ciclos: a experiência da organização do ensino no Rio de Janeiro e Niterói. **Educ. foco**, Juiz de Fora. v.17, n. 3, p.87-115, nov. 2012/ fev. 2013.
- ALVES, Giovanni. **Limites do Sindicalismo**: Marx, Engels e a crítica da economia política. Bauru: Editora Praxis, 2003.
- ALVES, Maria Teresa Gonzaga; SOARES, José Francisco. Contexto escolar e indicadores educacionais: condições desiguais para a efetivação de uma política de avaliação educacional. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 177-194, jan./mar. 2013.
- ANDE; ANPED; CEDES. Carta de Goiânia, 5 de setembro de 1986. **Anais da IV CBE**. São Paulo: Cortez, 1988. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br/carta_goiania.pdf>. Acesso em: 09 dez. 2014.
- ANTUNES, Ricardo. Não se deve jamais regulamentar a terceirização, mas impedi-la. **Esquerda Diário**. 09 abr. 2015. Disponível em: <<http://www.esquerdadiario.com.br/Ricardo-Antunes-Nao-se-deve-jamais-regulamentar-a-terceirizacao-mas-impedi-la>>. Acesso em: 10 set. 2015.
- ARAÚJO, Márcia Verônica Oliveira. Notas preliminares sobre a precarização do trabalho docente no ensino básico do Município do Rio de Janeiro. In: Encontro Nacional de Educação. **Anais do I ENE**. Rio de Janeiro, 2014.

ARROYO, Miguel. Apresentação. In: CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

AZEVEDO, Fernando de. [et. al.] **Manifestos dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

AZEVEDO, José Clovis de. Educação pública: o desafio da qualidade. **Estudos avançados**, v. 21, n. 60, p. 7-26, 2007.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil: exercícios fiscais 2012 a 2015**. Washington D.C., 2011.

BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960.

BOMFIM, Maria Inês. Trabalho Docente na Educação Básica: a atual agenda do Banco Mundial. **B. Tec. Senac: a R. Educ. Prof**, Rio de Janeiro, v.38, n. 1, jan./abr. 2012.

BONAMINO, A. M. C.; FRANCO, Creso. Avaliação e política educacional: o processo de institucionalização do SAEB. **Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, v. 01, p. 30-34, 1999.

BOURDIEU, Pierre. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

BRASIL. Senado Federal. *Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm> Acesso em: 12 fev. 2015.

_____. Senado Federal. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: 12 fev. 2015

_____. Senado Federal. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil (de 16 de julho de 1934)**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Senado Federal. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 10 de novembro de 1937)**. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm>. Acesso em: 20 fev. 2015.

_____. Senado Federal. *Constituição dos Estados Unidos do Brasil (de 18 de setembro de 1946)*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: 22 fev. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Por uma política de valorização dos trabalhadores em educação: em cena, os funcionários de escola**. Brasília: MEC/ SEB, 2004.

_____. Tribunal de Contas da União. **Relatório de Auditoria Coordenada no Ensino Médio (Exercício de 2012)**. Brasília, DF: TCU, 2013.

_____. Presidência da República. **Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional**. Brasília, 2015.

_____. Senado Federal. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Subsecretaria de Edições Técnicas, 2003.

_____. Supremo Tribunal Federal. **Ação Direta de Inconstitucionalidade nº4167**. Relator Ministro Joaquim Barbosa. Distrito Federal, 27/04/2011.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº08/2010**. Diário Oficial da União, 2010.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº09/2012**. Diário Oficial da União, 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº18/2012**. Diário Oficial da União, 2012.

BRITO, Carolina Fernandes Pereira. Os “Cadernos Pedagógicos”: o confronto entre duas concepções sobre avaliação escolar nos materiais didáticos. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP: Campinas, 2012.

BROOKE, Nigel. O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.36, n.128, p.377-401, maio/ago. 2006.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes: como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe**. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014.

BUENO, José Geraldo Silveira. Função social da escola e organização do trabalho pedagógico. **Educar em Revista**, v. 17, 2001.

BUENO, Sinésio Ferraz. **Pedagogia Sem Sujeito: Qualidade total e neoliberalismo na educação**. São Paulo: Annablume, 2003.

CABRAL, Karina Melissa. **A justiciabilidade do direito à qualidade do ensino fundamental no Brasil**. 2008. 182f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2008.

_____; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini. O direito à qualidade da Educação Básica no Brasil: uma análise da legislação pertinente e das definições pedagógicas necessárias para uma demanda judicial. **Educação**, v. 35, n. 1, 2011.

CAMPOS, Rogério Cunha. **A luta dos trabalhadores pela escola**. São Paulo: Edições Loyola, 2001.

CANTONI, Wilson. Manifesto de professores de Filosofia de Rio Prêto contra o projeto de “Diretrizes e Bases”. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.196 – 199.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**, artigo a artigo. 20.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CARVALHO, João do Prado Ferraz de. A origem do Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados, de 1959, na correspondência de alguns de seus signatários. In: **V Congresso Brasileiro de História da Educação**. Aracaju: Unit/UFS, 2008. p. 1-15.

CHAGAS, Juary. **Sociedade de Classe, Direito de Classe**, Uma perspectiva marxista e atual. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2011.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 229-258, abr./jun. 2008.

CRUZ NETO, Otávio. O trabalho de campo como descoberta e criação. In MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 20, n. 1-2, p. 132-150, 1994.

_____. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, 2008.

DAVIES, Nicholas. O Financiamento da Educação e seus Desafios. **ECCOS - Rev. Cient.**, Uninove, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 43-63, 2004.

DE FREITAS, Luiz Carlos. Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 965-987, 2007.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez; MEC, 1998.

DIRETORIA GERAL DE ESTATÍSTICA. **Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920. Rio de Janeiro: Typ da Estatística**, v.IV. 1923. Disponível em: <<http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv31687.pdf>>. Acesso em: 13 fev. 2015.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, maio/ago. 2009.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A Qualidade da Educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

DUARTE, Clarice Seixas. Direito público subjetivo e políticas educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, 2004.

_____. A educação como um direito fundamental de natureza social. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 691-713, 2007.

DUBET, François. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, v. 119, p. 29-45, 2003.

_____. O que é uma escola justa. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O Socialismo Jurídico**. São Paulo: Boitempo, 2012.

ENGUIA, Mariano Fernández. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, Pablo A. A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação: visões críticas**. 13.ed., Petrópolis: Vozes, 2010.

EVANGELISTA, Olinda; LEHER, Roberto. Todos Pela Educação e o episódio Costin no MEC: A Pedagogia do Capital em ação na política educacional brasileira. **Trabalho Necessário**. Ano 10, n. 15, 2012.

_____. SHIROMA, Eneida Oto. *Professor: Protagonista e obstáculo da reforma*. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 531-541, set./dez. 2007.

FERNANDES, Florestan. Em defesa da escola pública I. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960a. p. 104 - 108.

_____. Objetivos da Campanha em Defesa da Escola Pública. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960b. p.184 – 188.

FERRARO, Alceu Ravanello. Diagnóstico da escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de educação**, v. 12, p. 22-46, 1999.

FERREIRA, Dâmares. **Direito educacional em debate**. v. 1. São Paulo: Cobra Editora, 2004.

FERREIRA, Lucimara Cabral Barbosa. **Educação e Qualidade Total: Um instrumento mercadológico**. 2006. 119f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2006.

FLACH, Simone de Fátima. **Qualidade social da educação: uma concepção na perspectiva democrática**. Disponível em:
<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/1318/1318.pdf>. Acesso em: 03 set. 2013.

FONSECA, Marília. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico ea responsabilidade social. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. *Os delírios da razão*: Crise do Capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo A.A (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GAMA, Zacarias Jaegger. Avaliação dos Ciclos de Formação: mudanças e novas direções nas escolas municipais do Rio de Janeiro. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 17, n. 33, jan./abr. 2006.

GARCIA, Regina Leite; SAMPAIO, Carmen Sanches; TAVARES, Maria Tereza G. **Conversas sobre o lugar da escola**. Rio de Janeiro: H.P. Comunicação, 2006.

GENTILI, Pablo A.A.; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. 13.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

_____. (Org.). **Pedagogia da Exclusão**: crítica ao neoliberalismo em educação. 18.ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GHIRALDELLI JR. P. **Filosofia e História da Educação Brasileira**. Barueri, SP: Manoli, 2003.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

_____. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Romeu. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de. Pesquisa Social: **Teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

GOSS, Karine Pereira; PRUDÊNCIO, Kelly. O conceito de movimentos sociais revisitado. **Em Tese**, v. 2, n. 1 (2), p. 75-91, jan./jul. 2004.

GUIMARÃES, Maria Clariça Ribeiro; GUERRA, Eliana Costa. Movimentos sociais e transformação societária: concepções teóricas presentes na tradição marxista. **Revista Katálysis**, v. 16, n. 1, p. 63-71, 2013.

HADDAD, Sérgio. Participação popular na luta por escola: uma nova alternativa. **Em Aberto**, Brasília, ano 10, n.50/51, abr./set 1992.

HIDALGO, Angela Maria. Educação como direito público subjetivo e reformas educativas atuais. **Comunicações**, v. 16, n. 2, p. 7-17, 2011.

HIRO, Cássio Diniz; SOUZA, Carlos Bauer de. Trabalhadores em Educação, Sindicalismo Docente e Consciência de Classe: a história do movimento sindical docente em Minas Gerais (1979-1983). In: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “**História, Sociedade e Educação no Brasil**”. João Pessoa: UFP, 2012.

HOBBSAWM, Eric. **Sobre história**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2010.

HORTA, José Silvério Baia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 104, p. 5-34, 1998.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do Século XX**. Rio de Janeiro, 2006.

Instituto Paulo Montenegro. **INAF Brasil 2011**: Principais resultados. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inf_resultados_inaf2011_ver_final_diagramado_2.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2013.

KAUCHAKJE, Samira. Movimentos sociais no século XXI: matriz pedagógica da participação sociopolítica. In: ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. **Educação e Movimentos Sociais**: novos olhares. Campinas: Editora Alínea p. 75-92, 2010.

LACERDA, Carlos. Substitutivo ao projeto de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: BARROS, Roque Spencer Maciel (Org.). **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1960, p.504 – 522.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: O neo-liberalismo em ataque ao ensino público. Londrina: Editora Planta, 2004.

LEHER, Roberto. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para a periferia do capitalismo. **Outubro**, São Paulo, n. 1, p. 19-30, 2003.

LEMME, Paschoal. **Memórias de um educador: vida de família, formação profissional, opção política**. Brasília: INEP, 2004a. v.2

_____. **Memórias de um educador**: Estudos de Educação e Destaques da Correspondência. Brasília: INEP, 2004b. v.5

_____. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005.

LÊNIN, Vladimir I. **O programa agrário da social-democracia na primeira Revolução Russa de 1905 a 1907**. São Paulo: Livraria Ciências Humanas, 2002.

_____. **As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. A Campanha em Defesa da Escola Pública: a mobilização social no debate da lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. Paraná, **Anais**. UEM, 2009.

_____. Poder político e educação no Brasil: uma análise crítica da Lei nº4024/1961. **Trabalho Necessário**. Ano 8, n. 10, 2010.

MARQUES, Maria Ornélia. **Educação popular, democracia e qualidade de ensino**. Disponível em: <<http://www.feyalegria.org/images/acrobat/Educacioequalidade.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2013.

MARX, Karl. Debates acerca da Lei sobre o Furto de Lenha. In: EIDT, Celso. **O estado racional: lineamentos do pensamento político de Karl Marx nos artigos da Gazeta Renana (1842 – 1843)**. 1998. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.

_____. **Salário, Preço e Lucro**. São Paulo: Global, 1987.

_____. **Crítica da Filosofia do Direito de Hegel**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de. **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade**. 14.ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

NAVES, Márcio Bilharinho. **A questão do Direito em Marx**. São Paulo: Outras Expressões; Dobra Universitária, 2014.

_____. Prefácio. In: ENGELS, Friedrich; KAUTSKY, Karl. **O Socialismo Jurídico**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. **Marxismo e Direito: um estudo sobre Pachukanis**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NEVES, Joana. Renovação educacional e desenvolvimento econômico: o ensino vocacional em São Paulo-uma questão política. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 15, n. 3, p. 533-550, 2011.

OLIVEIRA, João Ferreira de. A Educação escolar pública e democrática no contexto atual: um desafio fundamental. In: LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2011.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A lei de diretrizes e bases da educação nacional: tramitação legislativa e aspectos principais. **Nuances**, v. IV, set. 1998.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. A LDB e o contexto nacional: o papel dos partidos políticos na elaboração dos projetos – 1988 a 1996. **Anais do IV Seminário Nacional**. 2006

_____. **Os movimentos sociais na educação: o processo de elaboração da LDB – 1988 a 1996**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema2/0208.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação na Constituição Federal de 1988 e o seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 11, 1999.

_____; ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 28, 2005.

PACHUKANIS, E. B. **Teoria Geral do Direito e Marxismo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.

RIO DE JANEIRO (Município). **Lei nº2619 de 16 de janeiro de 1998**. Câmara Municipal do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.cm-rio-de-janeiro.jusbrasil.com.br/legislacao/269274/lei-2619-98>>. Acesso em: 15 mar. 2015.

_____. **Decreto nº32672 de 18 de agosto de 2010**. Cria o Programa Ginásio Carioca no âmbito da Secretaria Municipal de Educação e dá outras providências. Disponível em: <http://www.smaonline.rio.rj.gov.br/legis_consulta/3469Dec52032672_2010.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2015.

_____. (Estado), SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEEDUC nº4455 de 05 de maio de 2010**. Dispõe sobre a política de modernização e a regulamentação do sistema de gestão acadêmica da rede pública estadual de ensino, intitulado conexão educação e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Rio de Janeiro*. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/4983180/pg-15-poder-executivo-diario-oficial-do-estado-do-rio-de-janeiro-doerj-de-07-05-2010?ref_topic_feed>. Acesso em: 09 abr. 2015.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Portaria SEEDUC/SUBEX nº64 de 11 de maio de 2010**. Estabelece os procedimentos para o registro das notas bimestrais, dos alunos matriculados nas unidades escolares da secretaria de Estado de educação, no ano letivo de 2010.

_____. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Decreto nº42.793 de 06 de janeiro de 2011**. Estabelece programas para o aprimoramento e valorização dos servidores públicos da secretaria de estado de educação do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.rj.gov.br/web/seeduc/exibeconteudo?article-id+485478>>. Acesso em: 11 fev. 2014.

_____. TRIBUNAL DE JUSTIÇA. **Sentença processo nº 0006850-48.2012.8.19.0001 da Comarca da Capital do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, 2013.

SANTOS, Felipe Rocha dos. **Os clubes escolares do Rio de Janeiro: uma alternativa de ampliação da jornada escolar.** 2010. 193p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.

SAVIANI, Dermeval. A escola pública brasileira no longo século XX (1890-2001). In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. **Anais do III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004.**

SEPULVEDA, José Antonio Miranda. O público e o privado na primeira LDB: A relação entre San Tiago Dantas e Anísio Teixeira. **Revista História da Educação**, v. 17, n. 41, p. 195-211, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim et al. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Amanda Moreira. **Valores e usos do tempo dos professores: a (con)formação de um grupo profissional.** Rio de Janeiro, 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

SILVA, Camila C.; AZZI, Diego; BOCK, Renato. **Banco Mundial em Foco: sua atuação na educação brasileira e na dos países que integram a Iniciativa Via Rápida na América Latina.** São Paulo: Cortez, 2008. p. 15-75.

SILVA, Maria Abadia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio/ago. 2009

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ). **Conselho de Classe.** RJ: Fevereiro, 2015.

_____. **Teses Específicas.** XIV Congresso ordinário do Sepe/RJ. RJ, 2014.

_____. **Meritocracia na educação.** Rio de Janeiro, 2013a.

_____. **Ações Coletivas do Município do Rio de Janeiro.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. 2013b. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_juridico.php?cod_juridico=39>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. **Veja Relatório sobre Ações Coletivas do Seperj.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. S.d. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_juridico.php?cod_juridico=25>. Acesso em: 19 out. 2014.

_____. **Nota do Sepe sobre o fechamento de escolas estaduais noturnas.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. 2011a. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia=2053>. Acesso em: 20 mar. 2015.

_____. **Relatório da ação dos funcionários administrativos.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. 2011b. Disponível em: <http://www.seperj.org.br/ver_juridico.php?cod_juridico=13>. Acesso em: 20 mar. 2015.

SINDICATO ESTADUAL DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO (SEPE/RJ). **Informe sobre Conexão Educação: Atenção! Professores devem guardar comprovante com as notas lançadas (parte1).** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. 2012. Disponível em:

<http://www.seperj.org.br/ver_juridico.php?cod_juridico=24>. Acesso em: 21 mar.2015.

_____. **Sepe reafirma:** categoria não deve lançar notas no conexão educação. Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. 2010. Disponível em:

<http://www.seperj.org.br/ver_noticia.php?cod_noticia-1609>. Acesso em: 21 mar. 2015.

_____. **Justiça dá ganho de causa ao Sepe na ação contra os Ciclos de Formação.**

Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ. Disponível em:

<http://www.seperj.org.br/ver_juridico.php?cod_juridico=35>. Acesso em 19 out. 2014.

_____. **MP decide: Inquérito Civil para cadernos pedagógicos.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ – Regional 7. Disponível em:

<<http://regional7.wordpress.com/2013/07/05/mp-decide-inquerito-civil-para-cadernos-pedagogicos>>. Acesso em 14 out. 2014.

_____. **Dossiê sobre a escola pública carioca – 2012.** Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do RJ – Regional 7. Disponível em: <<http://regional7.wordpress.com/rede-municipal/819-2/>>. Acesso em: 14 out. 2014.

SPOSITO, Marília Pontes. **A ilusão fecunda:** a luta por educação nos movimentos populares. São Paulo: Editora Hucitec, 1993.

STUTCHKA, Piotr. **Direito de classe e revolução socialista.** São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2009.

THOMPSON, Edward Palmer. **A formação da classe operária inglesa.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Senhores e caçadores:** a origem da lei negra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

TOMMASI, Livia De; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais.** 6.ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TOURAINÉ, Alain. Os movimentos sociais. In: FORACCHI, Marialice; MARTINS, José de Souza (Orgs.). **Sociologia e Sociedade (Leituras de introdução à Sociologia).** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1977.

TRICHES, Jocemara. **Organizações multilaterais e curso de pedagogia:** a construção de um consenso em torno da formação de professores. 2010. 218f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Leis de reforma da educação no Brasil:** Império e República. Brasília: INEP, 2008. Vol.4.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos pioneiros da educação nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In: **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004.

_____. Oscilações do público e do privado na história da educação brasileira. **Revista brasileira de história da educação**, v. 3, n. 1 [5], p. 233-251, 2012.