

5

Programa de Formação
CNTE

Programa de Formação da CNTE

Um novo conceito de atuação sindical



Fascículo V

Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil

Autor: João Antonio Cabral de Monlevade

CONCEPÇÃO POLÍTICA E SINDICAL

Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil

Fascículo V

Autor: João Antonio Cabral de Monlevade

*Sociólogo (Spring Hill College, EUA), Licenciado em Filosofia (Fac. Filosofia N. Sra. Medianeira, SP),
Mestre em Administração Escolar (Unicamp), Doutor em Educação (Unicamp);
foi Professor dos níveis fundamental e médio, Professor da UFMT; Diretor do Sindicato
dos Trabalhadores do Ensino Público do Mato Grosso (1985-1989),
Diretor da Confederação dos Trabalhadores em Educação - CNTE (1987-1991),
Membro do Conselho Nacional de Educação (1996-2000);
atualmente é assessor do Senado Federal.*

1ª Edição - 2000

Revisão da 2ª Edição
Escola Centro-Oeste de Formação da CUT - ECO/CUT
Ilustrações: Hélio Arakaki / Arquivo
Janeiro/2007

CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
Gestão 2005 a 2008
Diretoria Executiva

Juçara Maria Dutra Vieira
Presidente

Raquel Felau Guisoni
Vice-Presidente

Maria Inez Camargos
Secretária de Finanças

Roberto Franklin de Leão
Secretário Geral

Fátima Aparecida da Silva
Secretária de Relações Internacionais

Heleno Manoel G. de Araújo Filho
Secretário de Assuntos Educacionais

Marlei Fernandes de Carvalho
Secretária de Imprensa e Divulgação

Rui Oliveira
Secretário de Política Sindical

Gilmar Soares Ferreira
Secretário de Formação

Marta Vanelli
Secretária de Organização

Raimunda Núbia Lopes da Silva
Secretária de Políticas Sociais

Odisséia Pinto de Carvalho
Secretária de Relações de Gênero

Gesa Linhares Corrêa
Secretária de Aposentados e Assuntos Previdenciários

Milton Canuto de Almeida
Secretário de Legislação

Rejane Silva de Oliveira
Secretária de Assuntos Jurídicos

Denílson Bento da Costa
Secretário de Projetos e Cooperação

Maria Valdecir Abreu de Paula
Secretária de Direitos Humanos

Joel de Almeida Santos
Secretário Adjunto de Assuntos Educacionais

Maria Antonieta da Trindade
Secretária Adjunta de Assuntos Educacionais

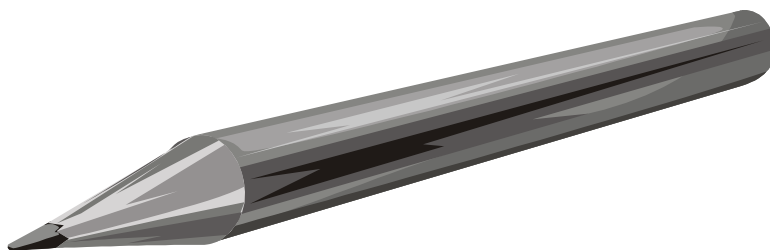
Neiva Inês Lazzarotto
Secretária Adjunta de Política Sindical

Silvinia Pereira de Souza Pires
Secretária Adjunta de Política Sindical

Ficha Catalográfica

Brasil. Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de
História/ João Antonio Cabral de Monlevade.
História do Movimento Sindical. 2007.



Programa de Formação

Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil

Fascículo V



Apresentação

Após um período de discussão, de forma participativa, como é a nossa tradição na CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, temos o prazer de apresentar, não apenas aos trabalhadores e trabalhadoras em educação, mas, ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do Brasil, o nosso Programa de Formação para a gestão 2005/2008.

Ressaltamos que, a principal peculiaridade deste Programa decorre do fato de ser, todo ele, concebido e estruturado pelos trabalhadores e trabalhadoras em educação, a partir da concepção de uma Educação Integral e de uma proposta político-metodológica pautada pela compreensão de sujeito e de realidade como totalidades históricas, do trabalho como princípio educativo e de construção coletiva do conhecimento.

Para nós, esses aspectos são relevantes na implementação do Programa, que não se restringe apenas ao objetivo de aprofundar os conhecimentos sobre os conteúdos políticos, sociais e históricos da luta dos trabalhadores e trabalhadoras, mas, sobretudo, de possibilitar que os trabalhadores e trabalhadoras em educação tenham uma visão crítica da realidade concreta, das relações sociais e do mundo em que estão inseridos e, se percebam como sujeitos da história: capazes de analisar a realidade, elaborar propostas para a sua transformação e agir, coletivamente, com consistência no dia-a-dia educacional e sindical.

O Programa de Formação da CNTE está disposto em quatro grandes eixos:

1. Concepção Política Sindical;
2. Formação de Dirigentes Sindicais;
3. Planejamento e Administração Sindical;
4. Temas Transversais.

Constituem o primeiro eixo os seguintes fascículos:

1. Introdução a Sociologia;
2. Teoria Política;
3. Economia Política;
4. Movimento Sindical e Popular no mundo;
5. Movimento Sindical dos trabalhadores e trabalhadoras em educação no Brasil.

A publicação dos fascículos só foi possível em parceria com o SINTEP/MT - Sindicato dos Profissionais da Educação Pública do Estado de Mato Grosso, que disponibilizou para a CNTE, os textos elaborados para o Programa de Formação do SINTEP/MT. Sendo que, para o nosso Programa, os textos foram revisados e atualizados.

Agora, com o Programa assumido pela CNTE, serão mais 9 (nove) fascículos contidos no Programa a serem elaborados e colocados à disposição do conjunto das entidades filiadas à Confederação, num esforço de proporcionar a Formação Político-Sindical dos trabalhadores e trabalhadoras em educação Pública no Brasil.

É com grande satisfação que apresentamos este fascículo sobre o **Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil**. Este material, como todos os outros, servirá de apoio aos participantes nas atividades desenvolvidas pela Formação Sindical. Os temas abordados, neste fascículo e nos demais, proporcionarão a todos e todas, fundamentações teóricas e metodológicas, ferramentas fundamentais para o enfrentamento qualificado no movimento sindical e popular.

Desejamos que os debates, as leituras e os estudos em grupo proporcionem transformações no nosso cotidiano, bem como, na construção de um sindicalismo classista e de luta, na perspectiva de uma sociedade mais justa e igualitária.

Sucesso para todos nós

A Direção

Sumário

INTRODUÇÃO	7
TEMA I	8
Quem são e o que são os Profissionais da Educação	
1. O Conceito de "Profissional da Educação Escolar"	8
TEMA II	11
Constituição Histórica da Categoria dos Profissionais da Educação Escolar no Brasil	
2. O Professor Jesuíta: conhecimento e Missão	11
3. O Irmão Coadjutor Jesuíta: Tecnologia, Subalternidade e serviço	13
4. O Professor régio e o escravo "doméstico-escolar"	15
5. O Professor Cientista	16
6. O Professor Primário nas Províncias	18
7. O Professor público dos Liceus Secundários	21
8. As "normalistas": professoras habilitadas pelas Escolas Normais	23
9. Os professores licenciados dos Ginásios e Colégios	25
10. Os funcionários da "explosão educacional": burocratas e/ou subempregados	27
11. A crise de desvalorização do magistério: 1950-1988	28
12. O professor particular e a explosão salarial	32
TEMA III	35
O Movimento de Sindicalização dos Educadores do Brasil	
13. Os primeiros sindicatos de professores	35
14. Os professores públicos se associam	36
15. Os professores públicos se organizam e lutam	38
16. O movimento dos Educadores públicos entre a divisão e a unificação	39
17. Os educadores lutam pela revalorização salarial e profissional	41
TEMA IV	45
Questões e Desafios para o Movimento Sindical dos Educadores	
18. A CUT - Central Única dos Trabalhadores	45
19. Limites na Profissionalização, Sindicalização e Unificação	47
20. O Movimento Sindical na Educação no seu Estado	50

Introdução

O presente fascículo do Projeto de Formação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - CNTE é organizado em quatro Temas, com vinte Unidades.

Os temas são:

- I - Quem são e o que são os Profissionais da Educação Escolar;
- II - Constituição Histórica da Categoria dos Profissionais da Educação Escolar no Brasil;
- III - O Movimento de Sindicalização dos Educadores no Brasil;
- IV - Questões e Desafios para o Movimento Sindical dos Educadores.

Cada Unidade se desenvolve em três tempos, seguindo a metodologia do Ver-Julgar-Agir:

- a) Alternativas de Pesquisa;
- b) Texto de Estudo e;
- c) Sugestões para Ação.

As alternativas de pesquisa são propostas de atividades dos envolvidos no Projeto de Formação para levantar na realidade os dados e as questões que possam subsidiar uma certa abordagem do Tema, em cada Unidade. Em geral são exercícios de campo que supõem contatos com pessoas ou documentos, a serem realizados, na medida do possível e do interesse do formando, entre o momento da recepção do fascículo e a realização do Seminário.

Os textos de estudo seguem uma seqüência temática e histórica, procurando abranger o mais possível à totalidade do tema geral do fascículo. A fonte do seu conteúdo é de responsabilidade da memória do autor, pelo que se dispensou a apresentação de uma bibliografia.

As sugestões para a ação derivam da interação entre o objeto das pesquisas e as explorações do texto. É óbvio que se trata de sugestões que nem esgotam as possibilidades nem são, muitas vezes praticáveis, pelo menos no período anterior ao Seminário. Mas são ações que derivam da reflexão de cada Unidade, dentro do Tema, ampliando as oportunidades de confrontar as discussões com a luta real do (a) sindicalista que aceitou o desafio deste Programa.

Saudações Sindicais.

Professor João Antonio Cabral de Monlevade

Tema I - Quem São e o Que São os Profissionais da Educação



Unidade 1 - O Conceito de "Profissionais da Educação Escolar"

1.1. Alternativas de Pesquisa

Localizar em sua cidade alguém que é ou foi "professor ou professora leiga" e perguntar-lhe a diferença entre o ser e não ser "leigo", a partir da prática na escola.

Entrevistar uma merendeira numa escola, perguntando se ela se sente "educadora" e "profissional" e o porque de sua opinião.

1.2. Texto de Estudo

Para efeito deste Curso, **educação** é "o processo de transmissão e indução de cultura que se dá no convívio entre gerações numa determinada sociedade".

Por transmissão entendemos o que se passa do patrimônio cultural de uma geração para outra: por exemplo, no século XX, no Brasil, o alfabeto e o sistema numeral decimal foi passado de uma geração para outra.

Por indução, entendemos o que se cria de novo no contato das gerações: por exemplo, nos anos sessenta criou-se e foi disseminado o "rock and roll"; nos anos oitenta foi inventado o microcomputador e as gerações antigas aprendiam das novas como operá-lo.

Cultura é toda criação espiritual e material dos grupos humanos, resultantes de sua interação com a natureza, com a sociedade e com os seus produtos: a linguagem, a arte, as ciências, as tecnologias, as religiões.

Educação escolar é o mesmo processo de educação quando se dá no âmbito de uma instituição específica, de forma intencional e sistemática.

Alguns povos, como os indígenas da América e os aborígenes da Austrália, tinham um processo de socialização ou educação, mas não tinham a educação escolar.

Com a criação do código lingüístico escrito, o desenvolvimento das ciências e tecnologias, a divisão social de trabalho e a estruturação de grupos diferenciados em algumas civilizações, surgiu a escola como agência de socialização de determinados segmentos das crianças e jovens. Assim se deu no Egito, na Mesopotâmia, e mais tarde na Grécia, de onde se origina a palavra "escola", de "skolé", que significa ócio. Enquanto as crianças e jovens dos estratos escravos e trabalhadores se socializavam pelo trabalho, os filhos dos guerreiros e nobres se socializavam no ócio, em atividades como ginástica, teatro, leitura, canto, artes plásticas. A escola nasceu com alunos e professores, os "pedagogos" ou filósofos. No Império Romano estes "profissionais" se chamavam tutores, educadores (de "educare", que significa conduzir) e, mais tarde, "magister", ou seja, mestres, "aqueles que sabiam mais que os outros", que detinham o acúmulo cultural mais avançado e sistematizado do lugar. Na civilização judaica eram os rabis, e no Evangelho Jesus Cristo se reconhece "mestre". A essência constitutiva da escola é, portanto, o processo de ensino-aprendizagem, intencional e sistematizado.

Vamos agora para o conceito de "profissional".

Muitos ensinam numa sociedade - o pai, a mãe, os padrinhos - mas nem todos são profissionais do ensino, nem todos são professores e professoras. Muitos dirigem veículos, mas nem todos são motoristas profissionais.

O que faz de alguém um "profissional"? Três coisas:

- a) sua especialização e competência num determinado saber ou fazer;
- b) o fato de esta pessoa sobreviver deste trabalho;
- c) o fato de sua especialidade ser identificada e reconhecida socialmente.

Mais recentemente, as sociedades organizaram a profissionalização em vários rituais como:

- a) habilitação escolar através de um curso de nível médio ou superior; que confere diploma;
- b) registro profissional em algum órgão corporativo ou estatal;
- c) carreira profissional, com ingresso por concurso ou outra modalidade seletiva;
- d) sindicalização.

Assim, além de diferenças opcionais (como de ser registrado e sindicalizado), existe hoje uma distinção substantiva entre o professor ou professora leigo e o habilitado, entre o temporário e o efetivo.

Mas, assim como as escolas se multiplicaram e se diversificaram, dando origem a diversos tipos de professor - primário, secundário, universitário, e das diversas áreas de conhecimento - elas ampliaram seu papel na sociedade, abrindo lugar para outros profissionais além do professor, do docente, daquele que ensina, ou que "garante a aprendizagem significativa de uma turma de alunos".

Surgiram muitos trabalhadores e/ou profissionais na escola que são educadores, mas não são professores ou professoras: merendeiras, agentes de limpeza e segurança, secretários e outros auxiliares na administração escolar, bibliotecários, operadores de vídeos e computadores, preparadores de laboratório, inspetores de alunos. Na medida em que estes trabalhadores se identificam numa profissão dentro do sistema escolar e para elas se habilitam, eles e elas se tornam também "profissionais da educação escolar". Os primeiros foram os chamados pela Lei 5692/71 de especialistas em educação: supervisores, administradores, planejadores, orientadores e inspetores escolares.

Como a maioria destes trabalhadores e trabalhadoras tinham pouca escolaridade e provinham dos estratos inferiores da sociedade (inclusive eram escravos até 1888), eles eram considerados "de apoio", mais ou menos como os "irmãos coadjutores" se relacionavam com os padres nos colégios jesuíticos na era colonial. Recentemente, estes trabalhadores se organizaram como "funcionários de escolas", se sindicalizaram em entidades próprias ou unificadas com os professores e passaram a integrar a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação - a CNTE.

Atualmente, eles e elas estão se estruturando em identidades específicas, não-docentes, como a de "técnicos em alimentação escolar", e outras. Um passo importante é a implantação de Cursos Técnicos de Nível Médio, com um currículo ao mesmo tempo pedagógico e de uma área técnica específica, para conferir-lhes diplomas profissionais que representem uma titulação socialmente reconhecida para ingresso e progressão numa carreira pública de profissionais da educação escolar.

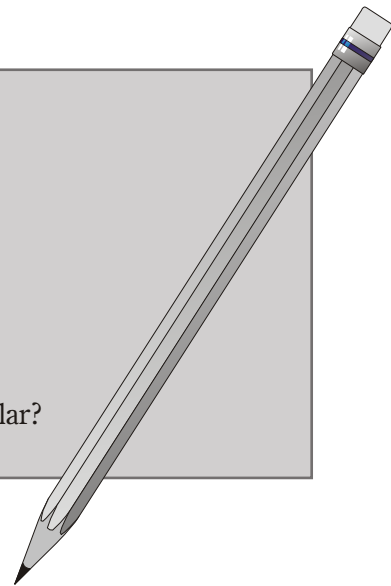
A CNTE, como se verá neste fascículo, foi e está sendo um ator decisivo nesta nova abrangência e configuração do "profissional da educação escolar". Longe de desprestigiar o professor-docente, se propõe e propõe à sociedade brasileira a democratização do conceito, da formação e da prática do trabalho educativo na escola.

1.3. Sugestões para Ação

- a) Discutir em sua escola o conceito de "profissional da educação escolar"
- b) Fazer um levantamento em sua cidade da situação de escolaridade e titulação de todos os que trabalham nas escolas públicas

Questões para Discussão:

1. Diferencie educação de "educação escolar".
2. O que seria um educador, um educador escolar e um professor?
3. Um educador escolar é sempre um profissional da educação? Por quê?
4. O que caracteriza modernamente no Brasil um profissional da educação escolar?



*"Es preferible el bien de muchos
a la opulencia de pocos".
José Martí - Líder Cubano*

Tema II - Constituição Histórica da Categoria dos Profissionais da Educação Escolar no Brasil

Unidade 2 - O professor jesuíta: conhecimento e missão

2.1. Alternativas de Pesquisa

a) Entrevistar algum sacerdote católico da cidade e perguntar: qual foi, segundo ele, o papel dos jesuítas na educação colonial brasileira, seus pontos positivos e negativos.

b) Pesquisar nos livros didáticos de história do Brasil usados em suas escolas, o papel dos jesuítas na educação dos brancos, mamelucos e indígenas. E o que significava a "catequese" como processo de dominação cultural européia nas Américas.

2.2. Texto de Estudo

Até 1500 o território brasileiro foi habitado por centenas de povos indígenas e a educação, como processo de transmissão e indução de cultura, se dava pelo convívio das gerações novas com as mais velhas no cotidiano da vida das comunidades. Não havia escolas.

Com a chegada, ou invasão, dos europeus - não só portugueses, como espanhóis, franceses e outros - o processo de educação intratribal foi violentamente alterado. A superioridade da tecnologia européia não só se impôs na sua materialidade, pela substituição do machado de pedra pelo de aço, pela troca dos métodos de pesca pelo anzol e pela rede, como induziu os índios a uma atitude geral de "aprender com os portugueses". Assim, a língua portuguesa, a religião cristã, o uso de roupas de linho e algodão, passaram a ser adotados pelos indígenas a partir do que os portugueses lhes ensinavam. Os indígenas, sem se matricular em escola alguma, viraram alunos. E os portugueses, sem diploma nem sala de aula, viraram professores dos adultos, dos jovens e das crianças índias.

Este processo educacional desescolarizado vigorou de 1500 a 1550, em razão de somente adultos masculinos terem se transladado para a Colônia, com exceção de algumas poucas famílias que se estabeleceram em São Vicente e Pernambuco.

Em 1549 o Rei de Portugal resolve dar uma nova qualidade à colonização: fundar um Governo Geral das Capitanias e viabilizar a mudança para o Brasil de famílias inteiras: homens, mulheres e crianças.

Com Tomé de Souza, encarregado de fundar a primeira cidade brasileira - Salvador, na Bahia de Todos os Santos - vêm às primeiras crianças, que provavelmente já estudavam em Portugal e os primeiros professores.

Quem eram eles?

Em 1534, Inácio de Loyola havia fundado em Paris a Companhia de Jesus, uma nova Ordem Religiosa que tinha como objetivo a educação da mocidade, a expansão do cristianismo nas conquistas ibéricas e a defesa

do catolicismo romano diante dos avanços da Reforma Protestante na Europa. Anos depois era organizada a Província dos Jesuítas em Portugal, de onde partiriam missionários para as Índias (São Francisco Xavier), para a África e para o Brasil.

Os jesuítas eram religiosos, ou seja, homens que faziam voto de pobreza pessoal, castidade e obediência e se compunham de duas categorias: os padres ou presbíteros, que cursavam filosofia e teologia para o exercício do ministério sacerdotal, e os irmãos coadjutores, que se especializavam em diversos serviços nas comunidades da Companhia: enfermagem, biblioteca, cozinha, alfaiataria, etc.



Com a esquadra de Tomé de Souza vieram quatro Padres e dois Irmãos, chefiados por Manoel da Nóbrega, que se tornou superior da comunidade de Salvador e reitor do Colégio dos Meninos de Jesus, cujas aulas começaram em 1551, numa tosca construção situada no atual Terreiro de Jesus, na cidade alta.

Freqüentavam o Colégio crianças portuguesas e alguns "curumins", filhos de índios amansados da região. Logo engrossaram as matrículas vinte meninos "órfãos", vindos de Lisboa para serem cuidados e educados pelos Padres e constituírem uma maioria branca na comunidade escolar. Ali, em regime de internato, eles aprendiam as primeiras letras e foram sendo encaminhados para os estudos secundários de gramática, latim, retórica e filosofia. Não só as matrículas do Colégio prosperaram, com a entrada das crianças mamelucas, filhas de portugueses com índias. Em 1551, diante da dificuldade de sustento dos religiosos e dos alunos, foram adquiridas doze novilhas e postas numa terra doada aos Padres; em 1570 já eram 500 as cabeças de gado, que se tornaram a principal fonte de renda dos jesuítas por duzentos anos de educação e catequese.

Em 1553, se fundou o Colégio de São Vicente; em 25 de janeiro de 1554, nos campos de Piratininga, serra acima, o estudante José de Anchieta começou o que seria o Colégio de São Paulo; em 1567, depois da expulsão dos franceses da Baía da Guanabara, Anchieta fundou o Colégio do Rio de Janeiro, no alto do Morro do Castelo. E até 1758 se multiplicaram os Colégios e principalmente as escolas de primeiras letras em todas as Capitanias do Brasil. Até em Mato Grosso chegaram os jesuítas, fundando a comunidade missionária de Chapada dos Guimarães, onde foi edificada a capela de Santana, até hoje de pé, e fundada uma escola de primeiras letras para crianças brasileiras, mamelucas e indígenas.

A proposta era de constituir naqueles campos pastagens para copioso gado que seria ao sustento do futuro colégio de Cuiabá. Antes que isto fosse possível, os jesuítas foram expulsos do Brasil e de todo o Reino de Portugal, por ordem do Marquês de Pombal, primeiro ministro português.

Os Jesuítas tinham uma rígida formação religiosa, através dos experimentos inacianos, o principal dos quais eram os "Exercícios Espirituais", quando ficavam retirados em silêncio por trinta dias, meditando sobre a vida de Jesus Cristo e sua missão evangelizadora por todos os tempos e em todo o mundo.

Os que iriam se tornar sacerdotes professos, e, portanto, professores em Colégios e Universidades, depois do Noviciado, onde cumpriam os "experimentos", faziam Cursos de Letras Clássicas, Filosofia e Teologia, totalizando oito anos de estudos superiores. Entre a Filosofia e a Teologia, passavam dois ou três anos praticando o magistério, dando aulas de primeiras letras ou de disciplinas secundárias nos Colégios, sob a

supervisão dos Padres mais experientes. Todos os Colégios, a partir de 1570, obedeciam a um currículo unificado, o chamado "Ratio Studiorum", até hoje em vigor na Ordem, embora adaptado aos tempos modernos.

Os professores jesuítas tinham, portanto, uma sólida formação teórica e prática. Seus colégios não eram só um conjunto de salas de aula. Além das dependências que viabilizavam o internato, tinham bibliotecas, laboratórios, salas de estudo, observatórios astronômicos, oficinas de trabalho. Neles Bartolomeu de Gusmão inventou a máquina de escrever e o balão aeróstato; o Padre Vieira redigiu seus famosos Sermões, e muitos Padres e Irmãos Coadjuutores desenvolveram pesquisas para o progresso científico e tecnológico do Brasil.

Mas a principal característica da educação jesuítica era seu caráter missionário. Todos os ensinamentos e valores estavam centralizados pelo ideal da inculcação do cristianismo. E isto era feito de forma oficial, porque naquele tempo a Igreja Católica estava aliada ao Estado Português. O Colégio era oficialmente estatal e gratuito, assim como toda a rede de escolas primárias, para brancos, índios e mestiços. Só não estudavam os africanos enquanto escravos, pois muitos deles conseguiam serem alforriados, ou seja, comprar sua liberdade. Mesmo os escravos africanos eram alfabetizados em algumas das grandes fazendas dos jesuítas. Segundo o Padre Serafim Leite SJ, autor do livro História da Companhia de Jesus no Brasil, na Fazenda Santa Cruz, no Rio de Janeiro, os escravos não viviam numa senzala comum, mas, casal por casal com seus filhos, em casas separadas. Em 1758, quando da expulsão dos jesuítas, além das dez mil cabeças de gado pertencentes à ordem, havia na fazenda milhares de reses que eram dos escravos, que as ganhavam à medida que trabalhavam, preparando sua liberdade. Nesta "preparação" também se incluía o processo de alfabetização dos adultos e crianças.

2.3 Sugestões para Ação

- a) Visitar em sua cidade dez residências num bairro de periferia e constatar quantos jovens e adultos não possuem ensino fundamental completo. Se for o caso, orientá-los para se matricular na escola pública mais próxima, com base no direito público subjetivo garantido pela LDB (Art.5º da Lei 9394/96).
- b) Recolher no domingo próximo folhetos litúrgicos na igreja católica e em igrejas evangélicas e analisar como até hoje os padres e pastores fazem sua pregação através destes textos.

Unidade 3 - O irmão coadjutor jesuíta: tecnologia, subalternidade e serviço.

3.1. Alternativas de Pesquisa

- a) Visitar duas oficinas mecânicas de automóveis e pesquisar se os que ali trabalham fizeram um curso profissional têm carteira assinada e são sindicalizados.
- b) Visitar o Fórum ou a Prefeitura de sua cidade e procurar saber qual era a profissão ou trabalho dos pais do juiz, do promotor, do prefeito, dos escriturários, da copeira. Perceber o fenômeno da herança cultural e da ascensão social.

3.2. Texto de estudo

Como já foi dito no primeiro texto, não somente os professores constituem hoje os "profissionais da educação". E, como ficou claro no segundo texto, os primeiros educadores escolares do Brasil, os jesuítas, tinham duas categorias em sua ordem: os sacerdotes e os Irmãos Coadjuutores.

Nesta lição, vamos aprofundar o estudo sobre o papel de educadores - hoje profissionais da educação - dos Irmãos Coadjuutores jesuítas entre 1551 e 1758, data de sua expulsão do Brasil.

Que tipos de serviço executavam os Coadjuutores nos Colégios da Companhia de Jesus?

Os Colégios podiam aceitar alunos externos, residentes em famílias próximas. Mas a regra era a de todos os alunos morarem na escola. Por que? Em primeiro lugar, porque muitos alunos eram filhos de fazendeiros, donos de engenho de açúcar, que moravam léguas e léguas do Colégio. Mas havia um motivo mais forte, de cunho ideológico e pedagógico: os jesuítas consideravam o ambiente colonial moralmente dissoluto e culturalmente inferior, e por isto queriam que as crianças e jovens fossem isolados da "vida mundana" e cultivados em uma comunidade exemplar. A vida dos alunos era cercada e cuidada pelos irmãos que trabalhavam na cozinha, na sacristia da igreja, na horta, no pomar e na fazenda, na enfermaria, na biblioteca, nas oficinas de costura, de marcenaria, de ferraria, de trabalhos em couro. Todos estes eram ofícios dos coadjutores.

Nos colégios maiores, como os da Bahia, do Rio de Janeiro, de Olinda, de Desterro (SC), de Paranaguá, do Espírito Santo, do Maranhão, do Pará, os coadjutores faziam o papel de orientar os estudos fora das aulas, de acompanhar os alunos na recreação, em pequenos trabalhos, nas excursões, de cuidá-los nos domingos e feriados. Pelo livro de Serafim Leite, que se baseou em milhares de cartas originais dos jesuítas, temos notícia de muitos coadjutores que alfabetizavam os índios nas missões ou davam aulas de primeiras letras, como na Chapada dos Guimarães. Também por este livro sabemos que muitos irmãos acabavam recebendo as ordens sacras, ou seja, viravam sacerdotes por tanto conviver com os padres e aprender aqui mesmo no Brasil a filosofia e a teologia.

Os irmãos coadjutores eram subalternos aos Padres. Eles nunca foram nomeados reitores dos colégios, nem mesmo "ministros" das comunidades, ou seja, administradores da parte material. Mas foram inúmeros os casos de irmãos especializados em alguma arte ou tecnologia, como a de músico, de copista, de pintor, de marceneiro, de arquiteto e mestre de obras, de ferreiro, serralheiro e escultor. Até hoje os prédios de igrejas e colégios atestam sua capacidade técnica e criadora.

O papel mais importante dos irmãos coadjutores, que fez o progresso, o apogeu e a ruína dos jesuítas no Brasil, foi o de multiplicador e comerciante do gado dos jesuítas, que os constituiu como a mais poderosa empresa da colônia, responsável por 25% do PIB do Brasil. Como já foi dito anteriormente, desde 1551 os jesuítas adquiriram algumas reses para ajudar no sustento dos religiosos e dos alunos do seu primeiro colégio. Eram excepcionais as condições de progresso da bovinocultura no Brasil: as terras e os pastos eram infinitos, já que todo o espaço tinha sido "desapropriado" dos índios para o Rei e repassado para os donatários das Capitânicas. Os índios amansados se adaptavam facilmente ao trabalho de vaqueiros, complementado pelo cultivo de roças, pela caça e pela pesca. O leite, a carne e o couro eram elementos fundamentais para a sobrevivência da população. E os bois vivos alcançavam alto preço para uso nos canaviais e engenhos, como única força motriz disponível para o transporte e esmagamento da cana. Ora, toda esta imensa atividade de criação era feita e administrada pelos irmãos coadjutores. Só na Ilha do Marajó havia 100.000 cabeças de gado com a marca "IHS". Os coadjutores se tornavam vaqueiros, criadores, veterinários e até transportadores do gado, como pilotos dos navios da Companhia de Jesus.

Toda esta riqueza, acumulada em centenas de fazendas do norte ao sul do Brasil, despertou a cobiça do Marquês de Pombal, quando ele teve que saldar dívidas com os banqueiros ingleses. Por este e outros motivos, os bens dos jesuítas foram confiscados em 1758 e todos eles - Padres e Irmãos - expulsos do Brasil em 1759, embarcados nos porões dos navios para Roma. É bem provável que alguns padres e irmãos coadjutores nesta crise brutal tenham sucumbido à tentação de deixar a ordem. Se houve estes casos, certamente eles abdicaram de seu papel de educadores, seja como docentes, seja como "auxiliares" ou coadjutores. Estava encerrado o primeiro capítulo da história da educação escolar brasileira.

3.3. Sugestões para Ação

a) Reunir os funcionários e funcionárias de escola e refletir com eles a origem histórica de sua categoria como educadores.

b) Escrever um artigo para jornal local mostrando a importância da materialidade da escola na construção da qualidade da educação. Como hoje os equipamentos de uma escola têm que refletir o avanço tecnológico: ar condicionado, computador, mobiliário, material didático.

Unidade 4 - O professor régio e o escravo "doméstico-escolar"

4.1. Alternativas de Pesquisa

a) Localizar em sua cidade alguém que tenha trabalhado como alfabetizador (a) no MOBREAL e pedir-lhe que escreva em trinta linhas como era recrutada e organizada a turma, como era a remuneração dos professores, de quem dependiam administrativa e politicamente e quais foram os resultados de seu trabalho.

b) Entrevistar duas serventes ou agentes de limpeza de escola, e sondar se elas porventura não se sentem subalternizadas em seu trabalho cotidiano diante dos professores e alunos.



4.2. Texto de Estudo

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, a Coroa Portuguesa ficou devendo às Colônias outra forma de prover a instrução pública. Em 1772, o Marquês de Pombal, primeiro ministro e déspota esclarecido, arquitetou um sistema que substituiu o regime de concessão do ensino à Cia. de Jesus que se desincumbia da tarefa através de padres professores, por uma política de oferta direta da instrução gratuita através de professores assalariados, seja de primeiras letras, seja de estudos mais avançados como latim, grego, matemática, retórica.

Quem eram e quem pagava estes "mestres régios"?

Um clérigo ou leigo que soubesse de letras, artes e ciências - um pouco mais que a inculta população de garimpeiros, comerciantes, burocratas e militares - se apresentava ao presidente da Câmara dos Vereadores e se oferecia para lecionar o que fosse, munido de uma lista de seus prováveis alunos. O presidente lhe exigia um requerimento escrito, talvez o submetesse a alguma prova de conhecimentos (se por acaso houvesse na Vila Real alguém mais sabido do que o candidato) e mandava o nome para Lisboa, de onde viria à provisão régia da competente nomeação, não antes de verificar se o dito cujo não devia ao Fisco nem tinha algum processo na Santa Inquisição. Autorizado pelo Rei, o professor reunia os alunos numa sacristia de igreja ou na própria sala de frente de sua casa e ao fim de cada mês procurava a Câmara para receber os seus "vencimentos" ou

"ordenado", alguma coisa entre dez e trinta mil réis - cem a trezentos reais de hoje - que provinham de um cofre municipal fornido pela cobrança do "subsídio literário".

Este subsídio nada mais era do que uma ínfima taxa cobrada pelos fiscais da Câmara nos açougues e fábricas de cachaça, vinho e vinagre, a título de financiar as escolas do lugar. No caso da carne, era um arrátel (cerca de 400 gramas) por cada rês abatida.

As escolas não eram mais os colégios, de prédios imponentes e muitos professores, cuidados pelos irmãos coadjutores. Resumiam-se a pequenas unidades espalhadas pelas cidades e vilas onde os alunos conviviam com um único professor e algum escravo ou escrava que cuidava da limpeza, servia água aos alunos e ao professor e talvez fosse encarregado de abrir e fechar a porta, fazer soar uma sineta e espanar o pó de alguns raros livros que enfeitavam a estante ou "prateleira" da sala. Ou seja: um trabalhador quase doméstico, que provavelmente já vivia às expensas e era propriedade do professor.

Por aí se vê a fragilidade do novo sistema: não havendo a oferta do professor, o assentimento do presidente da Câmara, a autorização do Rei, e, principalmente a arrecadação do subsídio literário, não se instalava escola nenhuma, mesmo que sobejassem alunos. Neste contexto, nasce o professor assalariado no Brasil. Frágil na investidura, dependente e subordinado a autoridades locais e centrais, com um salário tão pequeno que o obrigava - era sempre homem - a sobreviver de outras atividades: agricultura, comércio, burocracia ou rendas eclesiásticas, porque muitas vezes o professor de segunda a sábado era o mesmo que dizia missa em latim e pregava em português no domingo.

Não admira que as Aulas Régias não prosperassem e dessem espaço a que a iniciativa particular, seja de religiosos, seja de patrocinadores, seja de professores autônomos, se impusessem como alternativa de atendimento à crescente demanda de escolarização no país. Foi nesta época que surgiram as primeiras aulas pagas no Brasil, principalmente no Rio de Janeiro, inflacionado pela Corte Portuguesa a partir de 1808. Nestas pequenas escolas privadas, quando bem sucedidas, provavelmente surgiram também os primeiros professores assalariados não-públicos e talvez os primeiros funcionários não-escravos. A "modernização do ensino", como hoje voltou a acontecer, é comandada por gerentes privados e pelos incentivos do mercado.

4.3. Sugestões para Ação

a) Discutir com os colegas a questão do financiamento da educação por tributo direto (tipo subsídio literário ou atual previdência social), por vinculação de impostos (como hoje se dá) e por mensalidades dos alunos. Vantagens e desvantagens de cada proposta em relação ao emprego e salários dos profissionais da educação e aos direitos da população ao ensino.

b) Reunir os funcionários e funcionárias da escola e discutir os traços de escravismo até hoje existentes no trabalho e nas relações deles nas escolas públicas.

Unidade 5 - O professor cientista

5.1. Alternativas de Pesquisa

a) Entrevistar dois professores de química, física e biologia e perguntar-lhes sobre a utilidade de um laboratório de ciências naturais para a aprendizagem dos alunos.

b) Visitar a secretaria de educação municipal e perguntar ao secretário (a) quais seus planos para equipar as escolas de ensino fundamental com laboratórios

5.2. Texto de Estudo

Já vimos que nos colégios jesuíticos, onde se ministrava o ensino secundário, havia bibliotecas e laboratórios. Para que servem bibliotecas e laboratórios? Acertou quem pensou em pesquisa. A educação não é somente transmissão, mas também indução de cultura. A transmissão se dá principalmente pelas aulas expositivas, pelas leituras de textos didáticos. Já a indução de novos conhecimentos se faz através da pesquisa em bibliotecas e laboratórios, onde os alunos são expostos e induzidos a combinar, misturar, relacionar fatos e conhecimentos, oportunizando o espírito inventivo.

Talvez a cozinha seja o melhor exemplo de um laboratório de pesquisa. Um cozinheiro pode passar a vida fazendo feijão, arroz, salada e bife. Mas, se ele tiver espírito criativo e científico, ele poderá imaginar novos cardápios a partir da combinação dos alimentos tradicionais e a procura de novos ingredientes.

No Brasil agitou-se pela primeira vez este assunto no final do século XVIII, no Seminário de Olinda, em Pernambuco. E aqui é bom a gente registrar que a educação escolar no Brasil Colonial não se limitou aos jesuítas, embora eles representassem o ensino oficial do Rei e estivessem presentes em todas as Capitâneas. Outras ordens religiosas, como os Beneditinos em seus mosteiros, os Franciscanos, Capuchinhos e Carmelitas em seus conventos mantinham também escolas de primeiras letras e aulas de estudos mais avançados. Também os padres "seculares" ou diocesanos, organizaram nas dioceses que foram sendo criadas, os Seminários Episcopais, ou seja, institutos de formação dos novos sacerdotes: ali se ensinava letras, filosofia e teologia. Não só nas cidades do litoral, mas em Mariana, nas Minas Gerais, e em Cuiabá, no Mato Grosso, se fundaram os Seminários Episcopais. O prédio do antigo Seminário de Cuiabá existe até hoje, com suas paredes vetustas, seus quatro metros de "pé direito", suas salas amplas e corredores que convidam ao estudo e à meditação.

Mas, o que aconteceu no Seminário de Olinda?

Foi uma revolução metodológica. Como já foi dito, os jesuítas tinham uma proposta curricular chamada Ratio Studiorum, de onde provinham os textos para serem estudados e decorados pelos alunos. A verdade já estava estabelecida. Bastava estudá-la, penetrar em seu sentido, e decorá-la como um dogma infalível. A Europa estava sendo sacudida pelas novas idéias dos iluministas franceses, dos experimentalistas ingleses, dos racionalistas alemães, que começaram a duvidar, duvidar, duvidar. Duvidar de tudo. E não era mudança só nas idéias. As cabeças estavam rolando nas guilhotinas da Revolução Francesa, que substituiu a nobreza feudal pela burguesia comercial e industrial no comando da sociedade. Ora, os filhos da elite brasileira, inclusive do clero, iam para a Europa estudar e voltavam agitados, querendo revolucionar as idéias e a sociedade. Foi o tempo da Inconfidência Mineira, e mais tarde, da Confederação do Equador, em Pernambuco.

Assim, no Seminário de Olinda, começou uma revolução pedagógica, introduzindo-se ali não somente bibliotecas e laboratórios, mas centrando-se os estudos na investigação científica. Vejam a diferença: os jesuítas, com raras exceções usavam os livros e as experiências de laboratório para confirmar as verdades do Ratio Studiorum: já no Seminário de Olinda se dizia que era preciso observar a natureza, as reações de seus elementos, pesquisar os textos contraditórios para fazer avançar a ciência e as letras. Daí que os professores não fossem meros transmissores de verdades conhecidas, mas pesquisadores e instigadores de pesquisa junto a seus alunos. O que hoje parece reservado aos pesquisadores universitários, aos "mestres" e "doutores", em Olinda era fundamento e princípio da pedagogia, desde os estudos "menores". Pesquisar não era privilégio de quem tivesse chegado à filosofia e à teologia, mas método de estudo desde as primeiras letras e as primeiras contas. Parece até construtivismo piagetiano, não é verdade?

Mas não, era simplesmente o "cientificismo olindense", que poucos de nós conhecemos, porque infelizmente não temos oportunidade ou não somos instigados a pesquisar, a ler, em nossas escolas.

Pena que este movimento de Olinda não se tenha propagado pelos outros Seminários e pelas outras escolas. Lembremo-nos que naquela época, até 1834, não havia "estabelecimentos" escolares, mas professores régios dispersos. Seminário significa sementeira. Não só em Olinda, como em outros seminários, se cultivaram futuros sacerdotes, mas vingaram pouquíssimos cientistas. É que a indústria era proibida na Colônia. E a ciência só progride se ela ganha a prática e se insere na cadeia econômica da produção. De qualquer forma, é fundamental que registremos desde este acontecimento singular: o professor não é somente o que instrui, que transmite conhecimentos já aprendidos, mas o que ensina o aluno a aprender, a pesquisar, a construir coletivamente o conhecimento.

5.3. Sugestões para Ação

a) Reunir o Conselho Deliberativo Escolar e pautar a questão da pesquisa na escola, como método científico de aprendizagem.

b) Convidar um professor universitário da cidade ou região para pronunciar uma palestra sobre a importância de biblioteca e laboratório nas escolas de ensino fundamental e médio

Unidade 6 - O professor primário nas Províncias

6.1. Alternativas de Pesquisa

a) Procurar na comunidade as pessoas mais idosas e pesquisar com elas quem foram seus ou suas professoras primárias, se estaduais, municipais ou particulares, se urbanas ou rurais, fazendo e expondo um "pôster" no mural da escola.

b) Pesquisar na biblioteca escolar ou municipal livros que tratam da história da educação no Brasil e localizar os capítulos que versam sobre a educação primária no Império. Organizar uma bibliografia.

6.2. Texto de Estudo

De 1772 a 1834, além de professores que lecionavam em conventos ou ofereciam aulas particulares pagas, a regra geral do ensino primário no Brasil eram as Aulas Régias.

Como se sabe, 1822 foi o ano da independência política do Brasil, proclamada por D. Pedro, em São Paulo, no dia sete de setembro.

Acontece que no dia três de junho do mesmo ano o príncipe regente já havia convocado a Assembléia Nacional Constituinte. Em todas as Capitânicas foram eleitos deputados, ou repatriados os que já tinham sido eleitos para representar o Brasil nas Cortes de Lisboa. Entre estes estavam nomes conhecidos por nós, como José Bonifácio e o Padre Diogo Feijó.

Ora, estes deputados constituintes foram para o Rio de Janeiro cheios de reivindicações dos seus eleitores. Uma destas reivindicações era a de novas escolas públicas nas cidades, vilas e povoados. Outra era a da fundação de Universidade. E uma terceira era a de aumento dos "vencimentos" dos professores, que não conseguiam sobreviver com o que ganhavam. As discussões da Constituinte foram acaloradas e resultaram na criação, no Diário Oficial do Império, de muitas escolas primárias.

A Assembléia Constituinte era muito liberal para o gosto do Imperador, que a dissolveu, outorgando ele mesmo uma Constituição que ele considerou "digna de mim". Anos mais tarde, em 15 de outubro de 1827, foi sancionada a primeira lei educacional do Brasil. Vale a pena transcrever, para entendermos como seriam os professores do Império:

Lei de 15 de outubro de 1827

Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império.

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

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

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

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

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

Art. 5º Para as escolas do ensino mútuo se aplicarão os edifícios, que couberem com a suficiência nos lugares delas, arranjando-se com os utensílios necessários à custa da Fazenda Pública e os Professores que não tiverem a necessária instrução deste ensino, irão instruir-se em curto prazo e à custa dos seus ordenados nas escolas das capitais.

Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 7º Os que pretenderem ser providos nas cadeiras serão examinados publicamente perante os Presidentes, em Conselho; e estes proverão o que for julgado mais digno e darão parte ao Governo para sua legal nomeação.

Art. 8º Só serão admitidos à oposição e examinados os cidadãos brasileiros que estiverem no gozo de seus direitos civis e políticos, sem nota na regularidade de sua conduta.

Art. 9º Os Professores atuais não serão providos nas cadeiras que novamente se criarem, sem exame de aprovação, na forma do Art. 7º.

Art. 10. Os Presidentes, em Conselho, ficam autorizados a conceder uma gratificação anual que não exceda à terça parte do ordenado, àqueles Professores, que por mais de doze anos de exercício não interrompido se tiverem distinguido por sua prudência, desvelos, grande número e aproveitamento de discípulos.

Art. 11. Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosas, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Art. 12. As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as suas quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos na forma do Art. 7º.

Art. 13. As Mestras vencerão os mesmos ordenados e gratificações concedidas aos Mestres.

Art. 14. Os provimentos dos Professores e Mestres serão vitalícios; mas os Presidentes em Conselho, a quem pertence à fiscalização das escolas, os poderão suspender e só por sentenças serão demitidos, provendo interinamente quem substitua.

Art. 15. Estas escolas serão regidas pelos estatutos atuais se não se opuserem a presente lei; os castigos serão os praticados pelo método Lancaster.

Art. 16. Na província, onde estiver a Corte, pertence ao Ministro do Império, o que nas outras se incumbe aos Presidentes.

Art. 17. Ficam revogadas todas as leis, alvarás, regimentos, decretos e mais resoluções em contrário.

Mandamos, portanto a todas as autoridades, a quem o conhecimento e execução da referida lei pertencer, que a cumpram e façam cumprir, e guardar tão inteiramente como nela se contém. O Secretário de Estado dos Negócios do Império a faça imprimir, publicar e correr. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

Alunos havia, lei havia, candidatos a professor e a professora também. Mas faltava o principal: verbas para os seus salários. Assim, de 1822 a 1834 poucas escolas foram instaladas, das muitas criadas pelo governo central ou pelos presidentes das Províncias. Esta questão foi em parte resolvida pelo Ato Adicional à Constituição do Império, de 1834, pelo qual as Províncias ficaram legalmente encarregadas de prover o ensino público gratuito e para essa e outras despesas locais passaram a cobrar o imposto sobre vendas e consignações, que taxava a movimentação do comércio e da indústria que nasciam ou cresciam nas cidades maiores.

A conseqüência imediata foi que nas Províncias mais ricas e urbanizadas como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais, multiplicaram-se as escolas com professores e professoras primárias pagas com ordenados minimamente decentes, oriundos dos novos impostos sobre o mercado interno. Já nas Províncias mais pobres e que arrecadavam menos impostos, as escolas não eram providas de professores, ou, se eram, seus salários não eram suficientes para a subsistência digna como mestres. Isto é tão verdade que em várias Províncias se tentou

organizar classes de curso normal e somente as mulheres se matriculavam. Os homens não eram atraídos pelo baixíssimo salário. Assim, como se expressou Almeida Júnior, um educador da época, o magistério era ocupação para moças ricas e moços pobres. As primeiras dividiam seu turno de trabalho com as atividades de sinhozinhos; os segundos davam aulas de manhã ou à tarde e no horário contrário se dedicavam à lavoura, ao comércio ou a algum emprego público mais bem remunerado. Quando brilhavam nos estudos secundários e superiores poderiam passar a lecionar nos liceus, o que constituía uma exceção, dado a que só existia um liceu secundário público por Província.

Mesmo assim, com pouca formação e menor salário, o professor e a professora primária no Império gozavam de grande prestígio social porque eles eram as pessoas mais sábias de cada cidade e povoado. A sociedade agrária e escravocrata não comportava a disseminação de novas tecnologias e de novos saberes. No meio de uma população majoritariamente analfabeta, o professor e a professora eram luminares, estrelas de primeira grandeza, e, portanto valorizadas por todos, mesmo que subsistissem com dificuldade e escondessem sua pobreza pelo alinhamento do vestuário puído, pelo palavreado culto e pela conduta supostamente honesta. O romance "A Normalista", do cearense Adolfo Caminha, é um bom retrato da época.

6.3. Sugestões para Ação

a) Ler com alguns colegas o romance "A Normalista", do escritor realista Adolfo Caminha, e explorar as contradições que ele coloca na sociedade e na escola do Ceará no final do século XIX.

b) Discutir com os colegas professores e professoras e funcionários e funcionárias as diferenças de gênero entre professores e professoras e entre alunos e alunas que transparecem do texto da Lei do ensino de 1827.

Unidade 7 - O professor público dos Liceus Secundários

7.1. Alternativas de Pesquisa

a) Assistir a uma reunião do Conselho Deliberativo Escolar e anotar quantas vezes toma a palavra: o diretor ou diretora; os professores; os demais conselheiros (funcionários, pais e alunos).



b) Entrevistar dois professores com licenciatura plena e duas professoras com Magistério de Nível Médio e perguntar o porque da formação superior para lecionar as disciplinas de Quinta série em diante e o porque da formação de nível médio para ser regente de classes até a Quarta série. Distinguir as respostas objetivas das que podem revelar discriminação.

7.2. Texto de Estudo

Hoje, quem visita Cuiabá poderá perceber que uma de suas quadras mais nobres, bem no centro da cidade, é ocupada pelo imponente prédio e outras instalações do Liceu Cuiabano: auditório, ginásio de esportes, biblioteca, laboratórios, campos de esportes. Como ele, quase todas as capitais de

Estados, com exceção dos mais novos, ainda ostentam as instalações de seu primeiro estabelecimento de ensino secundário do Brasil independente. Quando não é o prédio original, são edifícios que se impõem por seu tamanho e complexidade das instalações. Assim é o Ateneu Sergipense, em Aracaju, com seu magnífico Auditório. Assim é o Colégio Estadual de Minas Gerais, transferido de Ouro Preto para Belo Horizonte no início do século XX. Assim é o Liceu Paraibano, em João Pessoa.

Pela leitura dos documentos de criação e instalação do Liceu Paraibano, que se encontram no livro de José Baptista de Mello, *Evolução do Ensino na Paraíba*, publicado pela SEC/PB em 1996, se percebe três grandes diferenças entre as escolas primárias e as secundárias: a qualidade das instalações, a variedade das disciplinas de estudo e os salários dos professores. Havia professores de latim, grego, francês, inglês, alemão, italiano, matemática, filosofia racional e moral, geografia, corografia, história, artes, comércio. A instituição parecia uma jóia em que se incrustavam os diamantes da cultura de cada capital, mais para ornamento da sociedade do que para ensinamento da juventude. Em 1851, quinze anos depois de sua fundação, o Liceu Paraibano tinha 102 alunos, a maioria freqüentando as aulas de latim, que preparavam para o melhor emprego da época, o sacerdócio. Os salários dos professores eram duas ou três vezes maiores do que os dos mestres primários e esgotavam as verbas públicas para o ensino secundário. Com exceção de São Paulo, nenhuma Província fundou o seu segundo Liceu no século XIX. Assim mesmo, se reclamava dos baixos salários em algumas Províncias do Nordeste: "A pequenez e insuficiência dos ordenados dos professores não consente que homens habilitados se proponham ao honroso magistério de ensinar à mocidade. Não é possível encontrar-se moralidade e inteligência a tão baixo preço", nas palavras do Presidente da Província da Paraíba, Antonio Coelho de Albuquerque.

E por que ele não aumentava o valor dos salários? Cada Província tinha suas razões e existiam as que pagavam ordenados iguais aos dos juizes, que não ganhavam mal. Mas se pode afirmar que duas razões concorriam para esta situação de "conformismo" no ensino secundário: a falta de verbas públicas e a presença alternativa de colégios pagos, internatos e externatos, de religiosos, religiosas e leigos. Assim, os alunos dos estratos superiores que terminavam o curso primário, em número crescente nas grandes e médias cidades que se espalhavam no litoral e interior, iam sendo absorvidos por centenas de instituições privadas, com professores e professoras, religiosos na maioria, que dispensavam o Poder Público de expandir o magistério oficial.

Haveria mesmo um "magistério público oficial", profissionalizado no ensino secundário?

No sentido completo e moderno do termo, com habilitação escolar específica para cada uma das disciplinas, não. Na realidade, os professores ou "lentes" das cadeiras dos liceus eram clérigos ou profissionais liberais, formados em áreas afins, ou simples detentores, pela prática, de determinado conhecimento. Um médico lecionava biologia, um advogado história, um engenheiro matemática, e um cidadão nascido na Itália ou na França, italiano e francês. O que garantiria uma certa qualidade era a instituição do concurso, que apurava o conhecimento. Mas nada se apurava da metodologia. Como a matrícula era feita por disciplina - herança das Aulas Régias - era muito comum um professor passar o ano lecionando para dois ou três alunos, ou mesmo deslocado para a biblioteca porque ninguém se atrevera a assistir suas aulas de alemão ou geografia. Não admira que em todo o século XIX não tenhamos registro de nenhuma associação ou grêmio de professores no Brasil. Eles não tinham interesse corporativo porque não tinham identidade de professores: antes de ser um lente de alguma cadeira, eles eram sacerdotes, advogados e engenheiros.

Mas, em cada liceu, é preciso registrar, os professores de reuniam na "congregação", para resolver em comum os problemas disciplinares, pedagógicos e administrativos que não tivessem sido tratados pela rotina da direção. No Colégio Culto à Ciência, de Campinas, SP, a Sala da Congregação era o espaço mais nobre da

instituição, com uma pesada mesa de cedro, vinte cadeiras de alto espaldar e cortinas de veludo pendentes às janelas com vidros italianos. Ali se formava e se nutria lentamente o "espírito de corpo", a sensação de que uma nova profissão e um novo poder estava nascendo, baseado num saber de elite, desligado não somente dos outros educadores do colégio como dos professores primários da cidade e da Província. Esta "congregação" de professores secundários talvez tenha sido a semente da categoria de professores mestres e doutores do ensino superior, que paralelamente nascia nas Faculdades de Direito, Medicina e Engenharia espalhadas no Brasil Império.

7.3. Sugestões para Ação

a) Escrever para algum estabelecimento sucedâneo dos liceus provinciais e solicitar publicações sobre sua história e a de seus professores. Atualmente eles são chamados "colégios estaduais", liceus ou ateneus. Para contatá-los, consultar as Secretarias de Educação de RS, SC, PR, SP, RJ, ES, BA, SE, AL, PE, PB, RN, CE, PI, MA, PA, AM, GO, MT, MG.

b) Reunir alguns professores de ensino médio de sua cidade e discutir sua origem, semelhanças e diferenças com os primeiros professores secundários do Brasil Independente.

Unidade 8 - As "normalistas": professoras habilitadas pelas Escolas Normais

8.1. Alternativas de Pesquisa

a) Procurar as duas professoras primárias mais idosas de sua cidade e obter delas os dados sobre a formação profissional delas mesmas e das professoras que as alfabetizaram.

b) Pesquisar em livros da história do ensino, os dados sobre a Escola Normal no Império e na Primeira República.



8.2. Texto de Estudo

O fato mais importante da educação brasileira no século XIX foi a lenta, mas contínua expansão do ensino primário público, administrado pelas Províncias e financiado pelos seus impostos. Além dos portos de exportação do litoral, multiplicaram-se no interior do Brasil cidades que comercializavam os produtos das culturas tradicionais (cana de açúcar, milho, arroz, algodão) e das novas plantações de café e fumo, cujos ramos enfeitavam a bandeira do Império. Os trilhos das estradas de ferro semearam novas vilas e povoados no Sul, Sudeste e Nordeste. Imigrantes europeus se estabeleceram em colônias agrícolas e nas cidades do Sul. Com o crescimento da população e principalmente com as leis que aboliram a escravidão, multiplicaram-se as escolas primárias urbanas e rurais, exigindo a presença de mais e mais professores e professoras. O progresso das maiores cidades e os desafios da nova população escolar, heterogênea e indisciplinada, determinou a necessidade de uma formação específica para o magistério primário. Como vimos na penúltima lição, ainda no Império foram fundados, primeiro nos liceus, depois em estabelecimentos próprios, cursos "normais" para a preparação dos

professores e professoras. O mais antigo foi o de Niterói, em 1834. Em Cuiabá, como em outras Províncias, o funcionamento do curso normal era intermitente, de acordo com a procura de alunos ou o interesse dos governantes.

Somente com o advento da República se firmou a exigência legal da habilitação dos professores e professoras através de cursos normais. Em São Paulo foi construído na Praça da República um magnífico prédio para a Escola Normal. No Rio de Janeiro se construíram dois Institutos de Educação, um na zona sul e outro na zona norte da cidade. Belo Horizonte nasceu com a construção do Palácio da Liberdade para o Governo e o Instituto de Educação para formar as professoras mineiras. Os primeiros anos do século XX assistiu a uma febre de construção de monumentais Escolas Normais, desde as capitais dos Estados até as cidades do interior de vários deles, principalmente de São Paulo, onde até hoje enfeitam as praças centrais de Pirassununga, Itapetininga, Campinas, Casa Branca, Ribeirão Preto, Franca, e outras. Cuiabá também ganhou um prédio magnífico, construído ao lado da catedral, chamado de "Palácio da Instrução", que abrigou por décadas a Escola Normal Pedro Celestino e onde hoje se localizam a Biblioteca Estadual e outros órgãos da cultura.

Quem freqüentava estas escolas? Num primeiro momento eram os rapazes e moças egressos dos cursos complementares ao primário, com a idade de doze a dezoito anos. Ali eles e elas cursavam disciplinas de educação geral e disciplinas pedagógicas, além de praticar o ensino em salas anexas de curso primário. Em algumas escolas normais se organizaram classes de jardim de infância e de educação de adultos, para propiciar uma prática completa para os futuros professores.

De 1891 a 1930 se formaram milhares de novos professores. Na realidade, cada vez mais professoras do que professores, em vista da escolarização maciça das meninas, e da atração dos rapazes para novos empregos industriais e novos estudos profissionais e superiores que surgiram. De 1930 em diante os Cursos Normais passaram a ser organizados em dois níveis: nível médio, para quem já tivesse concluído o ginásio, e nível ginásial, para quem tivesse somente a certificação de curso primário. Estes últimos se localizavam mais em cidades do interior, para responder à demanda das escolas rurais ou de pequenos núcleos urbanos. Em Mato Grosso, por exemplo, além da Escola Normal Pedro Celestino, em Cuiabá, e outras de nível médio em Corumbá, Campo Grande, Cáceres e Rondonópolis, tivemos Escolas Normais Regionais, de nível ginásial, em Poxoréo, Guiratinga, Alto Araguaia, Poconé, Rosário Oeste, Alto Paraguai e outras, que depois evoluíram para o nível médio.

A conseqüência mais importante desta disseminação de cursos normais pelo país foi à formação definitiva de uma categoria social com forte identidade profissional, a dos professores primários, ou "normalistas", em contraposição aos "professores leigos", ou seja, sem habilitação profissional. Esse foi um fato social que teve inegável apoio institucional político. Basta citar que em 1925, o Governo Federal decretou um incentivo aos Estados que proovessem suas escolas rurais com professores normalistas: o pagamento direto de um Piso Salarial de 2.500\$000 às expensas da Fazenda da União. Pena que este Decreto, como outros que beneficiariam a educação pública e os professores, não "pegou".

Mas, a profissão de professor e professora primária "pegaram", sim, a ponto de, mesmo com a reforma do ensino de 1971, que aboliu as escolas normais e o ensino primário, integrando-os ao ensino de 2º e 1º grau, respectivamente, os cursos de Habilitação para o Magistério se multiplicaram no país e se constituíram no "campeão" de diplomas até hoje: nos últimos trinta anos foram formados quase três milhões de professores de ensino fundamental de I-IV Séries. E, destes, 90% são mulheres. As professoras de hoje não têm a marca da elite colonial ou da seleção da competitividade capitalista: elas são a cara do povo brasileiro, negras, índias, mestiças e brancas de olhos de todas as cores!

8.3. Sugestões para Ação

a) Fazer um levantamento em cem residências da cidade (vinte por cada visitador) para verificar se existem pessoas com diploma de magistério fora de exercício, desempregados ou não. Refletir sobre os possíveis professores excedentes e comparar com os jovens e adultos analfabetos ou sem ensino fundamental completo moradores nas mesmas cem residências.

b) Fazer uma reunião com pelo menos dez professoras "primárias" e discutir seu atual estágio de formação, como suficiente ou não para dar qualidade ao trabalho docente e valorizar sua profissão.

Unidade 9 - Os professores licenciados dos ginásios e colégios

9.1. Alternativas de Pesquisa

a) Pesquisar nos livros didáticos adotados para as disciplinas do ensino fundamental o curriculum vitae de seus autores. Especialmente se são ou não formados em licenciaturas plenas específicas de suas áreas de conhecimento.

b) Entrevistar um professor licenciado em letras e outro em matemática, perguntando especificamente em que suas respectivas licenciaturas contribuíram para o avanço de seu conhecimento de conteúdo e metodologia nas disciplinas de sua especialidade.

9.2. Texto de Estudo

Como já se expôs em textos anteriores, de 1834 a 1934, a expansão da educação pública se deu no nível das escolas primárias. No nível secundário, que se constituía numa "passagem" para o ensino superior, a relativamente pequena demanda era satisfeita ou pelos liceus públicos nas capitais das Províncias (Estados a partir de 1889), ou pelos colégios particulares, principalmente religiosos, católicos e evangélicos.

Assim, também o quadro de professores em expansão, com demanda de formação sistemática, foi o do magistério primário. Os professores secundários se recrutavam entre os profissionais liberais, ou no clero e congregações religiosas.

A situação começa a mudar na década de vinte, com a fermentação das idéias modernistas e a pressão dos "pioneiros da educação", que, entre outras reivindicações, advogavam a formação específica para os professores secundários em cursos superiores de Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Esta discussão coincidiu com os debates pela fundação de nossas primeiras universidades: Paraná, Rio de Janeiro e São Paulo.

Na verdade, só haveria uma pressão definitiva para a formação de professores secundários quando se garantisse emprego para os habilitados. Foi o que aconteceu a partir de 1934, quando começaram a se multiplicar em todos os Estados os Ginásios, e, a partir da LDB de 1961, os cursos colegiais "clássico" e "científico", que moldaram o futuro "ensino médio" da LDB de 1996.

Não havendo mais clérigos, religiosos e religiosas e profissionais liberais suficientes para satisfazer a demanda de milhares de vagas nos novos ginásios estaduais (e até municipais) para as disciplinas de seu currículo, multiplicaram-se por todo o país os cursos de licenciatura em filosofia, sociologia, história, geografia, matemática, biologia, física, química, letras neolatinas e anglo-saxônicas, literatura portuguesa e brasileira, educação artística, educação física. Estes cursos a princípio funcionavam em Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras federais e estaduais, mas na década de quarenta e cinquenta a Igreja Católica fundou Universidades no Rio de Janeiro, São Paulo, Campinas, Porto Alegre, Recife, Salvador, Curitiba e Belo Horizonte, no que foi

seguida por igrejas protestantes e de 1960 em diante por inúmeros empresários particulares. Para a formação de professores para as disciplinas dos cursos normais, se fundaram inúmeros cursos de pedagogia, e com a LDB de 1971 se organizaram em muitas cidades do interior "licenciaturas curtas" de estudos sociais, letras, matemática, ciências e das práticas de formação especial: técnicas agrícolas, industriais, comerciais e "integradas do lar", que substituíram as antigas licenciaturas de "trabalhos manuais e economia doméstica".

Como se vê, de 1934 em diante surge com força uma nova identidade magisterial, a do professor secundário "licenciado", ou seja, habilitado por um curso superior específico correspondente a uma ou mais disciplinas do currículo dos ginásios e colégios. Esta identidade foi chancelada oficialmente por "registros profissionais" no Ministério da Educação, fundado em 1931. Assim, um licenciado em Filosofia obtinha registro ou titulação para lecionar as disciplinas de filosofia e história, um licenciado em letras podia lecionar português e inglês ou francês, um licenciado em física podia dar aulas de matemática e física. Os diplomas e registros passaram a ser exigidos nos concursos públicos de "provas e títulos", para ingresso na carreira de professores secundários estaduais, substituindo o recrutamento clientelístico ou os antigos "exames faz-de-conta" dos chefes políticos.

Na realidade, de 1934 até 1964 tivemos no Brasil o ensaio de uma "elite do magistério" brasileiro: os salários dos professores secundários eram compensadores, quase iguais aos dos professores universitários, e em vários Estados se organizaram Associações de Licenciados - Bahia, São Paulo, Santa Catarina - distintas e diferenciadas das associações dos professores primários, como vamos estudar adiante.

Nos ginásios públicos e particulares a maioria dos professores secundários tinha regime de tempo integral, correspondente a 40 horas semanais de hoje, dedicando no máximo 24 horas para docência - o que permitia um tempo considerável para estudo pessoal, preparação das aulas, correção de provas e exercícios, e cultivo de sua "sala ambiente", ou seja, do espaço que cada disciplina tinha na escola. Muitos estabelecimentos secundários contavam com salas de laboratório de ciências naturais, biblioteca, auditório com palco para teatro, salas ambientes de geografia, canto orfeônico, artes plásticas, línguas e ginásios para educação física.

Este período coincidiu com a fase pós-II Guerra, de forte industrialização do país e com a ideologia do desenvolvimento econômico nacional, que comportou a aceleração do êxodo rural e a ascensão social via escolarização. Também entre os professores funcionou esta lógica: após um breve apogeu do magistério secundário, a massificação das matrículas nos ginásios forçou o deslocamento de seus "privilégios" para o magistério superior e um processo de contínua desvalorização dos professores secundários, como veremos em capítulo posterior.

9.3. Sugestões para Ação

a) Discutir com os professores portadores de diplomas de licenciatura plena a questão: pode haver qualidade de ensino-aprendizagem quando um professor é obrigado a dar aulas em mais de dez turmas, para mais de quatrocentos alunos? O que fazer?

b) Discutir com os professores de V-VIII séries do ensino fundamental e do ensino médio a necessidade ou não de se organizar "salas-ambientes" para as diversas disciplinas ou áreas de conhecimento.

Unidade 10 - Os funcionários da "explosão educacional": burocratas e/ou subempregados

10.1. Alternativas de Pesquisa

Se a cidade foi fundada antes de 1960, pesquisar a data de criação das escolas estaduais para identificar quando se verificou a "explosão educacional" no município. Senão, resgatar a memória dos adultos em relação a suas cidades de origem.

Reunir de dez a vinte funcionários de escolas estaduais e municipais com idades e tempos de serviço variados e verificar qual foi a forma de ingresso no trabalho educacional público, para identificá-los ou não na vertente "funcional ou burocrática" ou de "subemprego clientelista".

10.2. Texto de Estudo

Na evolução das matrículas na educação básica pública no Brasil nós identificamos três períodos bem distintos.

O primeiro é o de 1834 a 1934. O segundo de 1934 a 1988. E o terceiro de 1988 até 2000. No primeiro se observa um gradual crescimento das matrículas, proporcional ao crescimento demográfico, acelerado com a imigração e o começo da urbanização. O segundo é o do espetacular crescimento das matrículas, numa onda que se desloca dos primeiros para os últimos anos da escolarização obrigatória, sempre muito acima do aumento demográfico. O terceiro é o da nova acomodação do crescimento das matrículas ao crescimento demográfico, com o surgimento ou não de ondas nos espaços de demanda reprimida.

Vamos nos deter agora na análise do segundo período, mostrando neste capítulo as conseqüências para o surgimento de uma nova categoria de educadores - os funcionários e funcionárias de escolas - e no próximo para a desvalorização dos professores.

O que aconteceu no Brasil de 1934 a 1988? A população não só aumentou de 35 para 150 milhões de habitantes, como evoluiu de 75% rural para 85% urbana. Além disto, diminuindo as taxas de mortalidade e com pequeno declínio das taxas de natalidade, os habitantes de 0 a 20 anos passaram a se constituir em 60% da população! Colocaram-se, portanto, os ingredientes para uma inevitável explosão educacional, uma vez que a escola é uma instituição urbana para socialização de crianças e jovens.

A criação de milhares de escolas primárias e secundárias nas cidades grandes, médias e pequenas veio acompanhada de dois fenômenos: o primeiro foi a mudança de padrão de construção das escolas, agora não mais "isoladas" e unidocentes, mas "reunidas" em Grupos Escolares e Colégios, ou seja, grandes prédios, com outras dependências além das salas de aula, que exigiram a presença de novos tipos de trabalhadores na educação escolar: porteiros, auxiliares nas secretarias, bibliotecários, "preparadores" de experiências em laboratórios, vigias, agentes de limpeza. As escolas públicas também incorporaram uma clientela que exigiu ações complementares à instrução, como a alimentação escolar para as crianças e o manejo disciplinar dos alunos mais crescidos: assim se incorporaram duas personagens cada vez mais presentes, as merendeiras e os "inspetores de alunos". Se no início do século XX havia, no conjunto dos profissionais da educação no Brasil, para cada dez professores, um ou dois funcionários, a partir da década de trinta, os Estados e depois os Municípios começaram a contratar cada vez mais os funcionários necessários para os serviços de escolas cada vez mais complexas.

Em Estados como Rio de Janeiro, São Paulo e Rio Grande do Sul, com sociedades mais evoluídas, mercado de trabalho com maiores oportunidades e serviços públicos mais organizados, estes novos cargos

constituíram um quadro funcional burocrático, racionalizado por concursos de ingresso, por exigência de uma escolaridade mínima, por lotacionogramas que se harmonizavam com as disponibilidades de recursos financeiros.

Nos Estados do Nordeste, Norte e Centro-Oeste aconteceu outro fenômeno. A demanda por estes serviços foi respondida por uma onda de admissão maciça de homens e mulheres com escolaridade mínima, pobreza material e alto risco de desemprego, num processo clientelístico para garantir a eleição de deputados, prefeitos e vereadores em inúmeros municípios, a maioria deles viabilizada pelas verbas da educação oriundas do FPM - Fundo de Participação dos Municípios. Na realidade, como já ouvimos de administradores estaduais e municipais, não era a escola que precisava de tantos servidores, mas era a população sem oportunidades de trabalho que precisava do emprego nas escolas. Chegou-se ao cúmulo de no Piauí termos escolas com trinta professores e setenta auxiliares. Em Cuiabá, quando foi instalada a Escola Presidente Médici, só para a limpeza das salas de aula e demais dependências foram contratados sessenta funcionárias. As vassouras e as panelas davam mais emprego que os quadro negros.

Daí a origem de dois tipos clássicos de os funcionários e funcionárias de escolas: os burocráticos, mais identificados com as atividades de ensino, e, talvez por isto, mais escolarizados e salarialmente mais valorizados, e os "serviçais", que trabalhavam na escola, mas pareciam não estar integrados à nova função da escola, que não era mais instruir, mas educar. Entre estes últimos cresceram, em alguns Estados mais, em outros menos, os vigias, as serventes de limpeza e as merendeiras, que respondiam por serviços que, de acordo com algumas teorias administrativas, não eram típicas da escola, e que, portanto, poderiam e deveriam ser terceirizadas, ou seja, contratadas por empresas particulares. Isto já se tornou realidade principalmente nos estabelecimentos de ensino superior, onde, talvez, as distâncias de escolaridade e, portanto, as diferenças de classe, são maiores entre os doutores e mestres e os encarregados da limpeza e as cozinheiras dos restaurantes. Nas escolas públicas, pelo contrário, o movimento entre professores e funcionários tem sido de aproximação e, mais recentemente, de integração. Mas esta aproximação não se deu somente pela ascensão dos funcionários. Um profundo processo de desvalorização do magistério acabou aproximando as duas categorias pelo rebaixamento dos professores, a chamada proletarização do magistério, que estudaremos no próximo texto.

10.3. Sugestões para Ação

- a) Reunir os funcionários e funcionárias não-docentes da escola e discutir a questão de sua escolaridade, propondo a continuidade dos estudos, inclusive a profissionalização em nível médio e superior.
- b) Discutir como deveriam ser os concursos públicos para ingresso dos futuros funcionários nas novas identidades de educadores da educação básica pública, inclusive na educação infantil.

Unidade 11 - A crise de desvalorização do magistério: 1950-1988

11.1. Alternativas de Pesquisa

- a) Localizar em sua cidade alguém que foi professor ou professora secundário e alguém que foi professor ou professora primário nas décadas de cinquenta e sessenta e pesquisar qual era seu salário na época, em cruzeiros ou em relação ao salário mínimo de então. Comparar os seus salários de aposentado ou aposentada ou os salários dos atuais professores, com a tabela abaixo, dos valores nominais do salário mínimo desde que foi criado até 2006 (anexo).

b) Procurar em algum livro de história da educação brasileira ou manual da disciplina "estrutura e funcionamento do ensino" tabelas das matrículas de alunos na educação pública básica nas décadas de cinquenta, sessenta, setenta e oitenta e verificar o extraordinário crescimento, acima do aumento demográfico dos Censos de 1950, 1960, 1970 e 1980, constantes no texto de estudo 11.2.



11.2. Texto de Estudo

O aumento da população brasileira de 1940 até 1980 foi muito grande. Além disso, ela em grande parte se deslocou da zona rural para a zona urbana, caracterizando um verdadeiro movimento de "invasão" ou "ocupação" das escolas, superlotando suas salas, multiplicando seus turnos e motivando a construção de milhares de prédios escolares. Os governadores e prefeitos contabilizavam sua operosidade pela construção de "salas de aula", para dar conta de cobrir o chamado "déficit educacional".

Examinemos esta tabela:

Tabela I - População Rural e Urbana do Brasil, absoluta e relativa, 1920 a 1980.

Ano	Rural	Urbana	Total
1920	22.976.703 (75%)	7.658.902 (25%)	30.635.605
1940	28.326.133 (69%)	12.880.182 (31%)	41.236.315
1950	33.161.506 (63%)	18.782.891 (37%)	51.944.397
1960	38.767.423 (55%)	31.303.034 (45%)	70.070.457
1970	41.054.053 (44%)	52.084.984 (56%)	93.139.037
1980	38.566.297 (32%)	80.436.409 (68%)	119.002.706
1991	36.041.600 (24%)	110.875.800 (76%)	146.825.475
2000	32.262.000 (19%)	137.538.000 (81%)	169.799.170

Fonte: IBGE - Censos Demográficos

É patente, neste período, a aceleração crescente do aumento demográfico rural, que começa a arrefecer na década de setenta. Vejamos os índices de crescimento anual. De 1920 a 1940 = 1,73%. De 1940 a 1950 = 2,59. De 1950 a 1960 = 3,48. De 1960 a 1970 = 3,29. De 1970 a 1980 = - 2,77%. De 1980 a 1990 = - 1,93%. De 1990 a 2000 = - 1,63.

Focalizemos agora os índices de crescimento da população urbana. De 1920 a 1940 = 3,4%. De 1940 a 1950 = 4,58%. De 1950 a 1960 = 6,66%. De 1960 a 1970 = 6,63%. De 1970 a 1980 = 5,44%. De 1980 a 1990 = 5,3%, de forma que o Brasil chegou ao final do século XX como um país urbano: em 2000 a população urbana ultrapassou 2/3 da população total, e atingiu a marca dos 137 milhões de pessoas.



Como se vê, durante mais de cinquenta anos - de 1934 a 1988, como convencionamos na periodização - o conjunto das cidades brasileiras experimentou um crescimento de quase 5% de sua população a cada ano. Além disto, este crescimento se dava não mais por imigração de adultos, mas pelo nascimento de crianças, que entravam imediatamente na chamada "idade escolar".

Fica provada, portanto, com números insofismáveis, esta explosão da chamada "população escolarizável", a qual, localizada cada vez mais nas cidades, se tornava automaticamente população escolarizada. Ainda havia um agravante: estávamos em plena época da educação escolar seletiva, ou seja, do funcionamento de uma escola que reprovava os alunos como forma de controle social, de impedimento da ascensão social coletiva da população. O que significava isto em números? Que, a cada ano, além de entrar cada vez mais alunos na primeira série primária, poucos concluíam a quarta série e muito menos ainda, a oitava, ou seja, aumentava cada vez mais o número de professores necessários para dar conta desta imensa "enxurrada" de alunos, represada pelas barragens da reprovação. Ironicamente, a única válvula de alívio era a evasão dos alunos de doze anos em diante, forçados a ajudar na renda familiar. Estes, entretanto, acabavam voltando mais tarde nos cursos supletivos.

Moral da história. Explosão de matrículas, explosão do número de professores. Quem seriam estes professores? E como se comportariam os seus salários?

A primeira resposta já foi dada em textos anteriores: os cursos normais e as licenciaturas plenas e curtas, públicas e privadas, estavam operando a pleno vapor. Assim mesmo, quase metade dos professores do Nordeste nas décadas de cinquenta e sessenta eram leigos, às vezes com menos de cinco anos de escolaridade.

Vamos tentar dar a resposta à segunda pergunta, que implicou na profunda desvalorização salarial e profissional do professor e professora.

Os professores, a partir de 1834, são pagos com uma parte dos impostos estaduais e municipais. A arrecadação dos impostos sobe principalmente em razão de três variáveis: aumento e urbanização da população, crescimento da circulação das mercadorias e aperfeiçoamento da máquina fiscal. Estes três elementos ocorreram entre 1934 e 1988, mas de forma desigual nos Estados e Municípios. A União, através dos Fundos de Participação (FPE e FPM) tentou fazer a equalização através da redistribuição dos Impostos de Renda e sobre Produtos Industrializados (IR e IPI). Mesmo assim, um estudo minucioso mostraria que até 1988 as matrículas cresceram mais que a arrecadação dos impostos, principalmente nos Estados menos industrializados e nos municípios menos urbanizados.



O grande problema, porém, se deu na destinação dos impostos, disciplinados nos orçamentos, entre as diversas demandas da sociedade. Já em 1929 o Presidente Washington Luís declarava que "governar é construir estradas". Juscelino Kubitschek, mais tarde, daria prioridade às obras de energia e transportes, e à construção da nova capital. Para defender a prioridade à educação, conseguiu-se instituir a vinculação de impostos à manutenção e desenvolvimento do ensino (MDE). Em 1934, 10% dos impostos federais, 20% dos estaduais e 10% dos municipais. Em 1946, 12% dos federais, 20% dos estaduais e 20% dos municipais. Em 1983, com a Emenda Calmon, 13% dos federais e 25% dos estaduais e municipais. Essa política, entretanto, significava mais intenção do que realidade. Os governantes achavam sempre um jeito de burlar a Lei, e em vários Estados as obras que significavam alavancas de desenvolvimento econômico ou sementeira de votos, acabavam passando por cima da destinação de verbas suficientes para sustentar o valor dos salários dos professores e demais profissionais da educação.

Assim, de 1950 em diante, principalmente, os salários dos professores públicos desabaram. Proporcionalmente, as maiores vítimas foram os professores secundários, já que os primários sempre tiveram baixos salários. Nas redes estaduais, os salários dos professores com nível superior foram reduzidos para um terço. Os de nível médio para a metade. Nas redes municipais das capitais e grandes cidades, a redução foi menor, porque o número de professores era menor e sua proximidade do poder e capacidade de mobilização sindical era maior. Nas redes municipais do interior, principalmente nas zonas rurais, os professores passaram a receber remuneração muito inferior ao salário mínimo. Ou seja, pagavam para trabalhar.

Essa brutal desvalorização salarial levou à desvalorização profissional, por dois mecanismos. Primeiro, obrigou os professores a duplicar e triplicar suas jornadas de trabalho, para sobreviver. Além do esgotamento físico, a multi-jornada impede que o professor tenha tempo para estudar, para reunir-se com os colegas, e principalmente para acompanhar o aprendizado do aluno. Ele "dá a matéria", tenta repassar conteúdos que já não são seus, mas dos livros didáticos, reelaborados para esta nova situação de "instrução programada". O professor se esvazia, se é que em algum momento ele esteve pleno de formação, de saber. Será isto ensinar? "In-signare" quer dizer "introduzir significado.". O resultado bateu na deterioração da qualidade da aprendizagem dos alunos. O segundo mecanismo tem a ver com a formação. De um lado, ela foi aligeirada pelo próprio fato de o novo ensino para as massas não exigir mais o conhecimento do professor: para os filhos das classes populares basta cuidar dos alunos, fechá-los atrás de muros altos e dentro de salas de aula, com o livro didático na mão, cada vez mais parecido com as revistas em quadrinhos. De outro, as avalanches de candidatos aos cursos de magistério e de licenciatura, e a quase certeza de emprego independente da qualificação, impediram e dispensaram uma formação sólida. O importante era o diploma, que dava acesso a contratos e a concursos faz-de-conta, como o que aconteceu em Mato Grosso em 1980, quando todos os que fizeram as provas passaram. Ou seja, o concurso com mais vagas que candidatos funcionava somente como ritual de regularização funcional.

A crise foi profunda e deixou marcas até hoje. Mas ela teve duas vantagens, a de democratizar o acesso de toda a população brasileira ao magistério e a de fortalecer o movimento sindical dos profissionais da educação. Hoje, tanto nas salas de aula como nas greves, está cada vez mais presente o professor e a professora e o

funcionário e a funcionária de escola pública com cara de Brasil, com o rosto dos estudantes brancos, negros, índios e mestiços. A discussão destes encontros e conflitos, faremos a partir da Unidade 13 deste texto.

11.3. Sugestões para Ação

a) Procurar nos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação, documentos que atestem a desvalorização salarial dos professores de 1960 a 1988.

b) Discutir com os colegas, alunos e pais formas alternativas de revalorização profissional, não somente salarial, dos professores e professoras. Se possível, pautar esta discussão como proposta do Conselho Deliberativo Escolar.

Unidade 12 - O professor particular e a exploração salarial

12.1. Alternativas de Pesquisa

a) Entrevistar dois professores de escola particular e fazer com eles as seguintes contas: multiplicar as mensalidades dos alunos (se for de pré ou I-IV tomar o número exato da turma e se for de V-VIII ou ensino médio adotar a média de 35) e tirar do resultado 60%. Este, em tese, seria o salário potencial mensal do professor. Será que ele (a) ganha realmente isto? Com quem fica o dinheiro?

b) Entrevistar dois proprietários de escola privada e perguntar o que ele prefere: um professor ou professora exclusivo (a) para sua escola ou que seja também professor em uma escola pública ou particular. E os porquês de sua opinião.

12.2. Texto de Estudo

Desde a transmigração da família real portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1809, há notícias da presença de professores e escolas particulares pagas no Brasil.

Para que isto aconteça são necessárias três condições: a existência de uma demanda com capacidade de pagamento das mensalidades, a iniciativa de professores que se proponham a abrir a escola ou sejam contratados por um empresário, e a autorização do Estado. A escola particular ocupou um "vácuo" no mercado educacional, seja pela falta de oferta de escolas públicas, seja pela pouca qualidade que estas oferecem em relação às pretensões dos alunos e de suas famílias.



O fato é que pouco a pouco se consolidou no Brasil uma grande rede de escolas privadas, com fins lucrativos explícitos ou não. A LDB, depois de defini-las como "as mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado", classifica-as da seguinte forma em seu artigo 20:

As instituições privadas de ensino se enquadrarão nas seguintes categorias:

I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;

II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoa jurídica, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluem na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;

III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específica e ao disposto no inciso anterior;

IV - filantrópicas, na forma da lei.

Atualmente as matrículas em escolas particulares não chegam a representar 10% no ensino fundamental. Mas no ensino médio e na educação infantil elas estão muito presentes. E na educação superior e nos cursinhos preparatórios a vestibulares e concursos, assim como nas escolas de informática e de idiomas, elas constituem esmagadora maioria.

Quem são os professores particulares? A maior parte das vezes são professores das redes estaduais e municipais que dividem (ou multiplicam?) seu tempo de trabalho com a escola privada. Mas também existem professores que somente se dedicam a uma ou a várias escolas privadas.

E o salário dos professores privados, é ele melhor que o pago nas redes públicas? Em média, somente os salários estaduais do Maranhão e do Distrito Federal são melhores que os privados. Nos outros Estados, as remunerações médias das escolas particulares, de acordo com a CONFENEM, são melhores.

Porque então falamos de "exploração salarial" neste texto?

Porque o professor da rede particular recebe sempre um salário dentro da relação capitalista de produção, onde a maior parte da receita da escola é destinada ao lucro do patrão ou revertido nos investimentos da empresa e a menor parte cobre a remuneração do trabalho. Acompanhemos o exemplo de uma professora regente de uma turma de 4ª série do ensino fundamental numa escola em Cuiabá. Número de alunos: 32. Preço da mensalidade: R\$ 140,00. Pagam mensalidade integral: 20. Têm bolsa integral: 2. Têm meia bolsa, ou seja, pagam meia mensalidade: 10. Faça a conta da receita e veja se não deu R\$ 3.500,00 mensais ou R\$ 42.000,00 anuais. Ora, a professora ganha R\$600,00 por mês, R\$ 7.800,00 por ano, incluindo o 13º salário. Os encargos sociais e os tributos, por menos isenta que seja a escola, somariam o dobro da remuneração da professora, o que resulta em R\$ 15.600,00 anuais. Com quanto ficou o dono da escola da receita gerada pelo trabalho da professora? Exatamente R\$ 26.400,00.

Não é a toa que o ensino é um ótimo negócio. Só não é melhor porque a maioria da população vive de um salário baixo e não tem como, além de pagar os impostos para a educação pública, bancar uma mensalidade que possibilite tanto lucro como neste exemplo.

Mas a exploração não fica aí. Se a escola cobrar uma mensalidade três vezes maior, não seria lógico o professor ganhar três vezes mais? Só que, na realidade, temos em alguns bairros ricos das grandes cidades, escolas que cobram R\$ 420,00 de mensalidade (três vezes mais) e pagam R\$ 1.200,00 para a professora, o que representa duas vezes o salário do exemplo anterior.

E o que acontece quando a mensalidade é a metade, R\$70,00. Aí o salário da professora será a metade, ou menos ainda. Você não conhece em sua cidade ou já não ouviu falar em professoras de pré-escolas particulares que ganham R\$300,00 ou menos por mês?

Por isto, ser professor na escola privada é submeter-se quase sempre à exploração. Com um agravante: se a pessoa é também professor e professora na escola pública, ele ou ela dá muito mais de sua energia e de seu suor e sangue para o emprego privado do que para o público. Por quê?

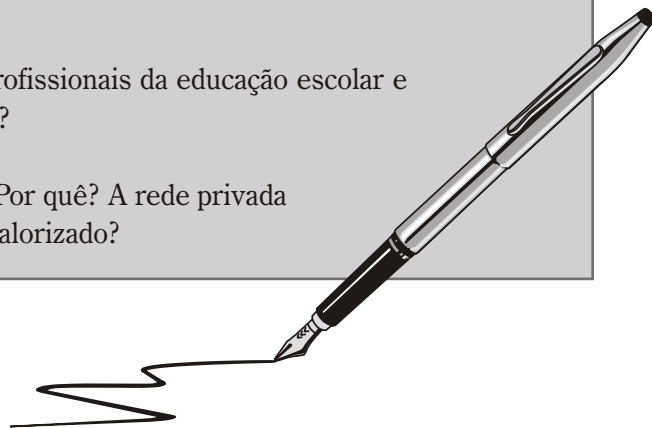
12.3. Sugestões para Ação

a) Reunir um pequeno grupo de professores que atuam na escola pública e particular e refletir o porque eles e elas se dedicam normalmente mais aos alunos e ao patrão privado.

b) Redigir um artigo sobre a exploração salarial dos professores particulares e tentar publicá-lo em um jornal da região ou da capital. Se for publicado, discutir a matéria com alguns leitores. Se não, discutir com colegas as razões da não-publicação.

Questões para Discussão:

1. O professor jesuíta tinha dez anos de formação superior; o professor régio era improvisado; hoje, ao lado de professores com pós-graduação, atuam professores "leigos". Qual seria a relação entre escola elitista e escola universal e as políticas de Estado de formação de professores? Em outras palavras: para se proporcionar educação para todos, necessariamente se precisa relaxar a formação dos profissionais da educação?
2. O professor e a professora primária sempre foram menos valorizados que os professores secundários e do ensino superior. Hoje se percebem sinais de superação desta dualidade? Por quê?
3. Dos Irmãos Coadjuutores aos Funcionários das Escolas Públicas de hoje: como eles conquistaram e estão conquistando o espaço de profissionais da educação?
4. De que artifícios se têm valido os professores e professoras para se livrar ou superar a desvalorização de seus salários?
5. Quais as causas profundas da desvalorização dos profissionais da educação escolar e que medidas coletivas se podem tomar para superá-las?
6. Vale a pena ser professor em escolas particulares? Por quê? A rede privada de educação básica tem futuro como local de trabalho valorizado?



Tema III - O Movimento de Sindicalização dos Educadores do Brasil

Unidade 13 - Os primeiros sindicatos de professores

13.1. Alternativas de Pesquisa

a) Visitar a sede do sindicato de trabalhadores rurais e levar um papo com alguns/mas de seus diretores, tentando captar o que eles/elas sabem sobre o início do sindicalismo no Brasil.

b) Conversar com o professor de história do Brasil de sua escola e perguntar-lhe quantas aulas ele dedica à evolução dos sindicatos no Brasil com seus alunos.

13.2. Texto de Estudo

Para entendermos o início da sindicalização dos professores no Brasil, não basta conhecer a história da educação escolar. É preciso entender bem como foi a história do trabalho em nosso país.

Os primeiros trabalhadores no Brasil foram os indígenas, que abatiam as grandes árvores e rolavam os troncos para as praias e para os navios portugueses. Trabalho a troca de ferramentas, roupas, espelhos e outras bugigangas, as quais, por serem novidades, a princípio agradaram os índios. Mas logo se patenteou a exploração, e, diante da fuga ou resistência dos indígenas, que eram difíceis de escravizar, os portugueses foram buscar outra mão-de-obra.

De 1536 a 1888 vigorou no Brasil - de fato e de direito - o regime do trabalho escravo, pelo qual os africanos e africanas eram traficados, vendidos e postos a residir e trabalhar para os senhores nas fazendas e nas vilas. Ao lado deste regime geral de escravidão desenvolveram-se três outros tipos de trabalho:

O trabalho autônomo, principalmente dos pescadores, chacareiros e dos artesãos, que vendiam seus produtos no incipiente mercado da colônia e do Império; e de alguns serviços, que cobravam pelos seus serviços, tais como os de saúde - quem não ouviu falar do Tiradentes? - de transporte, de prostituição, e até de educação.

O trabalho assalariado público executado nas repartições civis e militares do Estado seja em nível central, local ou provincial, inclusive em escolas.

O trabalho assalariado em empresas privadas, que timidamente começou a se desenvolver depois da Independência e muito cresceu com a chegada dos imigrantes, a alforria e abolição dos escravos, principais fornecedores dos operários das indústrias que se multiplicaram no século XX.

O instinto gregário que se concretiza para a defesa dos interesses de um grupo sempre esteve presente na história dos trabalhadores brasileiros. A Confederação dos Tamoiós pode ter sido uma manifestação dos indígenas que não queriam aceitar a exploração dos portugueses. Os quilombos certamente foram organizações não somente de resistência étnica como de libertação do trabalho escravo e de estruturação de novas formas de produção livre. A literatura do século XIX revela tentativas de agremiação de trabalhadores rurais, como no Policarpo Quaresma de Lima Barreto e nos Sertões de Euclides da Cunha.

Na área da educação pode-se dizer que a organização sindical foi retardada não somente pela dispersão geográfica dos professores ou pelas relações clientelísticas das Aulas Régias, mas pelo próprio exercício gremial no longo período da Companhia de Jesus e na prática do poder corporativo desenvolvido e institucionalizado nas Congregações dos Professores dos Liceus e Escolas Normais.

No início do século XX agitavam-se os trabalhadores de todo o mundo com as idéias e ideais socialistas, na luta por melhores salários e condições de trabalho. Na Europa fundaram-se os sindicatos e celebraram-se congressos internacionais que levaram à constituição de partidos políticos proletários. No Brasil este movimento se concentrou em São Paulo, no Rio de Janeiro e no Rio Grande do Sul, onde se fundaram sindicatos dos trabalhadores têxteis, da indústria de couros, dos gráficos, e de outras categorias lideradas pelos anarquistas. Neste momento também se fundaram os primeiros sindicatos de professores assalariados das escolas particulares, que se sentiam mais explorados e menos protegidos. Precisavam, portanto, de se unir para defender seus direitos e serem também os arautos intelectuais dos outros trabalhadores.

Temos notícia de que antes de 1930 se fundaram os sindicatos de professores de escolas particulares do Rio Grande do Sul, de São Paulo, do Rio de Janeiro. Em outros Estados até esta época não havia um número de docentes de escolas privadas que justificasse qualquer tipo de organização, mesmo porque a maioria dos professores era constituída de religiosos e religiosas que, por definição, vivem em comunidade e, portanto, já estão associados, como era o caso dos salesianos.

De 1930 em diante, no governo Vargas, estes e outros sindicatos de professores foram cooptados pelo esquema de sindicato oficial e assistencial do Ministério do Trabalho de Lindolfo Collor. Isto não quer dizer que não houvesse um processo de negociação e luta por melhores salários; mas as decisões se tomavam por arbítrio da Justiça do Trabalho, através de dissídios coletivos, que se limitavam a defender os valores históricos dos salários e nunca perturbar o regime de exploração capitalista nas relações de produção das empresas educacionais.

13.3. Sugestões para Ação

a) Escrever para a CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), que coordena os sindicatos de trabalhadores da educação privada, e solicitar material para discussão de suas propostas, resgatando inclusive a história do sindicalismo docente no país.

b) Convidar professores e professoras de escolas particulares para uma discussão sobre perspectivas de lutas comuns pela melhoria de condições de trabalho e maior qualidade da educação.

Unidade 14 - Os professores públicos se associam

14. 1. Alternativas de Pesquisa

a) Entrar em contato com a CNTE (Fax 0XX-61-225.2685 ou e-mail: cnte@cnte.org.br) procurando saber quais foram as primeiras dez entidades filiadas por ordem de fundação, assim como uma bibliografia sobre o assunto.

b) Pesquisar junto à Direção dos Sindicatos dos Trabalhadores em Educação os nomes dos professores e professoras que compuseram as primeiras Diretorias do Sindicato e solicitar entrevistas com as mesmas para aprofundar as motivações políticas e profissionais de sua atividade associativa.

14. 2. Texto de Estudo

Na Primeira República a população brasileira morava e se multiplicava no habitat rural. Na zona da mata do Nordeste, mesmo abolida a escravidão, a vida social se centrava nas fazendas de cana de açúcar, com seus engenhos, casa grande e casario dos trabalhadores. No agreste e no sertão predominava a criação de bovinos, caprinos e muares, ao lado de eventuais culturas de algodão e roças de subsistência, tocadas por agricultores autônomos permanentemente sitiados pela seca. Neste quadro, os milhares de professores e professoras primárias exerciam sua atividade no isolamento político e na dependência de um pequeno salário, cujo valor não se punha em questão. O emprego era uma "tábua de salvação" e uma moeda das relações coronelísticas que verticalizavam as relações públicas de cada Estado e seus Municípios. No Sudeste a economia era muito mais dinâmica, com o crescimento dos cafezais e a constituição de um mercado interno facilitado pela malha ferroviária que imprimia modernidade às montanhas e planaltos do Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais. Mas a educação primária também crescia principalmente graças ao aumento das populações das fazendas e sítios, em escolas rurais que isolavam os professores uns dos outros.

Havia já uma "classe" de professores secundários lotados nos liceus e escolas normais - profissionais liberais que percebiam bons vencimentos e não se viam forçados a se associar por motivações salariais. Suas necessidades gregárias e defesa de seu "status" e de seu poder se davam no interior das "Congregações", verdadeiros conciliábulos do poder aristocrático da educação pública.

A "categoria" dos professores e professoras primárias se constituía lentamente a partir das turmas mais numerosas de concluintes das Escolas Normais e da multiplicação dos Grupos Escolares nas cidades, que possibilitou o diálogo entre os profissionais. Mas o fenômeno associativo só toma corpo quando fortes interesses corporativos unem a categoria. Embora em vários Estados se registre a fundação de entidades de professores primários públicos desde 1915, somente a partir da década de cinqüenta, com a proletarização do magistério e a desvalorização dos salários estas entidades crescem e se enraízam. O CPP (Centro do Professorado Paulista) e a APPMG (Associação dos Professores Primários de Minas Gerais) podem ser citadas como exemplares desta evolução, que avança em três frentes:

- a) a defesa do salário e condições de trabalho;
- b) a luta pela união e formação profissional;
- c) o desenvolvimento de atividades recreativas e assistenciais.

É fundamental aqui aprofundar como é entendida a proletarização do magistério primário. Até os anos cinqüenta a maioria dos professores e professoras era constituída de pessoas que não subsistiam com seu salário. Ou eram homens da zona rural que, além das aulas, se dedicavam e usufruíam seu trabalho agropecuário; ou eram moças e senhoras que contavam com as rendas do pai ou do esposo. Ora, a partir da intensa urbanização que veio concomitantemente com a industrialização depois de 1930, as matrículas explodiram e o magistério começou a ser ocupado crescentemente por homens e mulheres que dependiam do salário para sobreviver. Ou seja: mesmo que o valor real do salário não baixasse (o que também passou a acontecer aceleradamente com a inflação), a necessidade dele para a sobrevivência dos professores passou de exceção para regra. Esta é a causa da dinâmica associativista ter-se aprofundado e expandido neste período, levando o magistério para suas primeiras e efetivas lutas sindicais.

14. 3. Sugestões para Ação

- a) Reunir o grupo de Trabalhadores em Educação no processo de formação e fazer um levantamento para verificar qual é a percentagem de seus salários no total da renda familiar.

b) Fazer um levantamento dos professores e professoras e funcionários e funcionárias da educação estadual e municipal no âmbito do Município e verificar quem está e quem não está associado aos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação, desencadeando um processo de universalização da sindicalização.

Unidade 15 - Os professores públicos se organizam e lutam

15.1. Alternativas de Pesquisa

a) Localizar dois ou três associados mais antigos do Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Município e convidá-los (as) para uma discussão sobre organização e luta sindical a partir de sua participação histórica no movimento.

b) Pesquisar entre os educadores qual foi à primeira greve de profissionais da educação na rede estadual ou na municipal e redigir um texto para resgatar a memória e ser publicado na imprensa local, regional ou estadual.

15.2. Texto de Estudo

De 1930 a 1946 o Brasil viveu sob a Ditadura de Getúlio Vargas um período de forte centralização das políticas públicas, inclusive da regulamentação do trabalho através de um Ministério que controlava as relações entre patrões e empregados através de uma sindicalização monitorada e reduziu o serviço público a uma relação paternalista/clientelística. É por isto que as entidades de servidores públicos, nascidas nesta época - na verdade até 1988 - não se constituíam em sindicatos, mas em associações. A ordem era minimizar os conflitos, pelo assistencialismo e pelo controle dos líderes "pelegos" nos sindicatos das empresas privadas, e pela burocracia, meritocracia e/ou clientelismo nas repartições estatais no nível federal, estadual e municipal, respectivamente.

Em 1946 o Brasil volta à "normalidade democrática", sob uma nova Constituição que relaxou, mas não aboliu estas regras e práticas. A democratização do acesso à educação provocou ao mesmo tempo o crescimento dos professores secundários e a diminuição de seus salários e deterioração das condições de trabalho. Nesta época se fundaram várias associações de professores secundários (ou licenciados): APEOESP (Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo), ALISC (Associação de Licenciados de Santa Catarina), APLB (Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado da Bahia). O ambiente de fermentação política e ideológica, com o crescimento das esquerdas, canalizou para as associações de professores elementos mais conscientes e combativos.

Entretanto, foi o fenômeno inflacionário associado a proletarização dos professores que motivou as primeiras e mais renhidas greves de educadores no Brasil, que aconteceram em São Paulo, Rio de Janeiro, Pernambuco e Minas Gerais.

Focalizemos rapidamente a greve das professoras primárias de Minas Gerais, a partir do texto da Dissertação de Mestrado na PUC-RS de Hermengarda Cavalheiro, disponível na biblioteca da CNTE.

Em 1950 elas ganhavam um salário de Cr\$ 650,00, enquanto a média nacional era de Cr\$900,00 e o vencimento mensal no Distrito Federal e São Paulo era de Cr\$1.650,00. Aproveitando-se da proximidade das eleições e da ambição política de Juscelino Kubitschek, reuniram-se em assembléia geral no Cine Brasil, em Belo Horizonte, proibindo a entrada de qualquer homem no recinto e deflagrando a greve por tempo indeterminado. A união das professoras e sua determinação venceram as resistências e através da liderança das

dirigentes da APPMG (Associação de Professores Públicos de Minas Gerais) conseguiram um aumento substancial para algo perto de Cr\$1.200,00, a ser pago a partir de janeiro do ano seguinte.

Pena que a inflação galopante acabou retirando em pouco mais de doze meses os ganhos da greve. Mas ninguém tirou o salto de organização obtido pela luta, que inclusive identificou nos homens (quase todos chefes e próximos do poder) os inimigos da eficácia do movimento. O que aconteceu em Minas passou a ser cada vez mais comum nas redes estaduais e nos municípios das capitais dos Estados com magistério mais proletarizado. O mesmo não acontecia nos Estados maciçamente rurais (como Maranhão e Mato Grosso), onde nem associações de professores se haviam fundado naquele período de instituições democráticas e efervescência política e social.

15.3. Sugestões para Ação

a) Calcular as perdas salariais dos professores e professoras e funcionários e funcionárias da rede municipal de 2000 a 2005, comparando inflação e reajustes nas Tabelas de Pagamento.

b) Fazer uma avaliação da participação dos cursistas nas mobilizações dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação de 2000 a 2005, distinguindo as ações políticas e sindicais e comparando-as com as ações individuais de superação das dificuldades salariais.

Unidade 16 - O movimento dos educadores públicos entre a divisão e a unificação

16.1. Alternativas de Pesquisa

a) Fazer um Mini-Censo dos (as) Educadores (as) do Município e captar sua divisão institucional: estadual/municipal; docente/não-docente; efetivo/interino; níveis de ensino; jornada integral e parcial; etc.

b) Pesquisar a história da educação no Município sob a ótica das tentativas de unificação do movimento.

16.2. Texto de Estudo

À medida que se multiplicavam as associações estaduais de professores, foram surgindo tentativas de uma organização nacional que unificasse suas bandeiras. Na década de cinquenta se realizaram três Congressos com a participação crescente de entidades e de delegados dos Estados e Territórios. Finalmente, em 1960 foi fundada a CPPB - Confederação de Professores Primários do Brasil, com sede no Rio de Janeiro. Sem dúvida, os professores e professoras primárias das redes estaduais constituíam a categoria mais numerosa entre os educadores públicos no país. Eram quase trezentos mil àquela época. Entretanto, atentemos a quem ficou por fora da CPPB: os professores primários das redes federal e municipais; os professores secundários das redes federal, estaduais e municipais; todos os funcionários e funcionárias não-docentes. Estas categorias somariam naquele momento mais de trezentos mil servidores.

Além disto os professores e professoras e funcionários e funcionárias administrativos do ensino superior público continuavam não somente desvinculados da Confederação como desorganizados entre si. Os professores das escolas primárias e secundárias particulares, como já se disse, pertenciam, quando muito, a sindicatos estaduais, municipais ou regionais isolados. Os funcionários e funcionárias das escolas privadas não tinham qualquer vínculo associativo. Conclusão: imperava uma situação não só de divisão nos movimentos como na própria estrutura associativa e sindical.

Uma circunstância legal acabou por contribuir para um vigoroso movimento de unificação: a Lei 5692/71. Por esta Reforma do Ensino, o Primário e o Ginásial se unificaram em escolas de 1º Grau, transformando-se o Colegial em ensino de 2º Grau. Com isto, não somente as associações de professores primários ampliaram sua abrangência nos Estados, como em vários deles, as entidades de "licenciados" se filiaram a CPB. Aconteceu então um salto de qualidade no quadro de associados e na Diretoria da Confederação e um salto de mobilização, à medida que era exatamente entre os professores secundários que se dava a maior desvalorização salarial e se acumulava a indignação e potencial mobilização sindical.

De outro lado, vivia-se os anos de chumbo da Ditadura Militar, com cerceamento da liberdade de expressão e de organização, além de práticas de repressão aos movimentos. Os Congressos da CPB, conforme atestam Hermengarda Cavalheiro, Altamiro dos Santos e João Monlevade em suas teses, passaram progressivamente a evoluir do festivo e do adesivo à reivindicação e ao protesto contra o arrocho salarial e o descumprimento das próprias normas legais que a União propunha aos Estados para re-valorizar os professores e professoras.

No fim da década de setenta, um setor mais combativo das entidades, liderado pela UTE-MG (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais), APEOESP e várias oposições sindicais a associações ditas "pelegas" fundou a UNATE - União Nacional dos Trabalhadores em Educação - como alternativa de organização nacional diante do que se julgava uma CPB (Confederação dos Professores do Brasil) burocrática e inoperante, incapaz de dirigir o movimento de greves que se alastrava por todo o país, por contágio do próprio sindicalismo operário em ascensão a partir do sindicalismo operário do ABC paulista.

Estas lideranças convocaram um congresso paralelo e tentaram boicotar a CPB. Em 1981, graças à articulação do então presidente da CPB, professor Hermes Zanetti, e à conclusão de que fundar a UNATE era dividir mais ainda o movimento, fez-se a unificação política entre as várias correntes no Congresso de Fortaleza.

A partir de então estava pré-determinado um caminho de avanço e mobilização não só dos professores e professoras como de todos os trabalhadores e trabalhadoras da educação básica pública. Essa unificação se encaixou na discussão da filiação à CUT.

Durante sete congressos consecutivos à questão agitou os delegados das entidades, dividindo aparentemente os professores entre os pró-CUT (em geral filiados e simpatizantes do PT) e os "da Unidade" (ligados ao PCB, PC do B e independentes). Na realidade estava em curso não somente um processo de identificação dos professores aos demais trabalhadores assalariados como uma caminhada de unificação dos vários segmentos de profissionais da educação. Em 1988 a CPB se filiou à CUT no Congresso de Brasília. Em 1989, no Congresso de Campinas, compareceram, além dos professores, os especialistas em educação (supervisores e orientadores educacionais) e os funcionários de escolas públicas, para construir um processo de unificação orgânica. Durante o ano, funcionou uma Direção Ampliada com três representantes da CPB, três da FENASE (Federação Nacional de Supervisores do Ensino), três da FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) e três da CONARFE (Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador) que chegou ao Congresso de Aracaju, no início de 1990, com uma proposta de unificação a ser aprovada pelos delegados dos quatro segmentos. Deu-se, então, entre os aplausos de todos - mas alguma resistência das bases - a dissolução da FENASE e FENOE e a incorporação de suas entidades as entidades estaduais filiadas a CPB, transformando-se esta - com a entrada também dos funcionários e funcionárias de escolas - na CNTE: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. Meio caminho estava andado numa trajetória de unificação que ainda encontra muitas resistências, mas que tem toda a cobertura da CUT, dentro de sua estrutura organizada por "ramos de atividade econômico-profissional".

16.3. Sugestões para Ação

- a) Redigir um texto coletivo sobre a questão da "divisão da categoria", para publicação em jornal local, regional ou estadual ou no próprio jornal do Sindicato.
- b) Tentar fazer uma discussão, na cidade, entre profissionais da educação pública e privada sobre unificação sindical a partir da base e identificar os obstáculos para superar as divisões.

Unidade 17 - Os educadores lutam pela revalorização salarial e profissional

17.1. Alternativas de Pesquisa

- a) Comparar o valor de compra da remuneração básica dos professores com formação de nível médio da rede estadual de 1980-1990 e 2000-2005 na jornada de 40 horas.
- b) Entrevistar dois professores de nível superior - um com setenta e outro com trinta anos de idade - e sondar o que pensam sobre o que é ser valorizado profissionalmente.

17.2. Texto de Estudo

A desvalorização salarial já foi tratada no texto 12 e sua leitura leva pelo menos a duas conclusões: ela foi consequência tanto da pressão excessiva da demanda de novas matrículas como da destinação insuficiente de verbas públicas para os salários dos educadores.

Este fenômeno aconteceu praticamente em todos os Estados e em todos os Municípios da Federação, uma vez que a responsabilidade por matricular crianças, jovens e adultos se distribuiu crescentemente entre estes dois níveis de entes federativos, assim como os recursos vinculados dos impostos e transferências constitucionais.

Não se pode dizer que historicamente a União tenha negligenciado completamente a questão salarial dos professores. Em primeiro lugar, o sistema federal sempre praticou salários melhores, embora tenha feito isto à custa de se desobrigar crescentemente dos encargos. Mas houve duas tentativas de intervenção direta da União para melhorar a remuneração de professores estaduais e municipais. A primeira foi em 1925, através da Reforma Rocha Vaz, que propôs um pagamento às professoras normalistas das escolas rurais de um Piso Salarial de dois contos e quatrocentos mil réis anuais - desde que Estados ou Municípios construíssem às suas expensas residências dignas para os (as) mestres (as). A segunda, mais recente, de iniciativa da Ministra Ester de Figueiredo Ferraz, em 1984, propunha garantir pelo menos um salário mínimo a cada professor das séries iniciais. Não é preciso dizer que ambas as iniciativas não prosperaram.

Em 1993, durante o governo Itamar Franco, a CNTE procurou o Ministro Murillo Hingel para lhe propor o estudo de um Piso Salarial Profissional Nacional, a ser negociado num Grupo de Trabalho com secretários de educação estaduais e municipais. As condições políticas estavam dadas: primeiro, porque havia interlocutores credenciados (o CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação e a UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação); segundo, porque havia uma consciência política e acadêmica da necessidade de se resgatar a qualidade do ensino através da revalorização do professor, que passava pela viabilização de um salário digno; terceiro, porque o MEC havia recuperado sua credibilidade, depois de uma sucessão de Ministros interinos e indispostos a perseguir qualquer política educacional de longo prazo.

O Ministro gostou da idéia, mas só a concretizou em junho do ano seguinte, quando instalou - no bojo do Plano Decenal de Educação - o Fórum Permanente de Valorização do Magistério e da Qualidade da Educação Básica.

O Fórum trabalhou a todo o vapor na construção de uma proposta de valorização que passava por três grandes decisões:

- a) um programa massivo de formação inicial e continuada dos professores;
- b) a fixação por consenso de um Piso Salarial Profissional Nacional com valor emergencial referente a uma jornada de trabalho semanal de 40 horas, com pelo menos 10 horas-atividade e,
- c) um esquema de fundos financeiros articulados em que a União entraria no mínimo com 9% de seus impostos, os Estados e os Municípios com 25% para viabilizar o PSPN - Piso Salarial Profissional Nacional, para todos os professores estaduais e municipais da educação básica que fossem necessários numa proporção de 25 alunos por professor.

Em 3 de setembro foi fechado um Acordo Nacional e em 19 de outubro assinado um Pacto para garantir a implantação do PSPN a partir de 1º de janeiro de 1995, no valor de R\$300,00 a preços de julho de 1994.

A CNTE tinha consciência que as alianças estavam fragilizadas pela eleição de Fernando Henrique Cardoso e por muitos governadores estaduais que, embora proclamassem a necessidade de revalorizar o professor, na prática, não concordavam com o PSPN. De janeiro a junho o Fórum não se reuniu. Quando foi retomado, soube-se que o MEC tinha outro projeto, que contemplava unicamente os professores do ensino fundamental (metade dos dois milhões atuantes na educação básica) e que propunha não um PSPN, mas um Salário Médio de R\$ 300,00, fruto da destinação de 60% de 15% de cinco impostos (FPE, FPM, IPI-Exportação, ICMS e Lei Kandir), complementados pela União através de R\$871 milhões para o ano de 1996.

A CNTE, através de intensa participação que está documentada na tese de doutorado de João Monlevade, defendeu e aprofundou suas posições, mas o MEC estava irredutível em sua proposta, afinada à doutrina de ajuste fiscal e de absoluta e gradativa desresponsabilização de financiar a educação básica, a modo de sobra recursos para o pagamento do Plano Real e do serviço das dívidas interna e externa.

Assim, no dia 15 de outubro de 1995, foi dada publicidade a PEC 233, que acabou se convertendo na Emenda Constitucional Nº 14/96, responsável pela criação do FUNDEF.

Um pouco pelos efeitos da estabilização monetária, outro pouco pela redistribuição de recursos entre os Estados e seus Municípios, houve um inegável ganho salarial para mais da metade dos professores públicos da educação básica no Brasil. Muitos professores, e, principalmente, os funcionários e funcionárias não-docentes, estão até 2001 sem receber algum reajuste que cubra a desvalorização histórica ou, ao menos, a de 1994 para cá. Estudos da CNTE comprovam que o PSPN de R\$ 300,00 hoje equivaleria a mais ou menos R\$ 1.000,00. A massa de recursos vinculados de impostos mais que dobrou. De 8 bilhões de reais de 1994 para 17 bilhões somente nos tributos do FUNDEF. Entretanto, as matrículas somente no ensino fundamental cresceram de 27 para mais de 33 milhões de alunos, o que resulta num custo-aluno menor em valor real. Em outras palavras: embora tenha havido uma valorização salarial real para os professores que recebiam remunerações miseráveis, a massa salarial não aumentou. Se muitos professores têm passado a dispor de mais salário é por conta da expansão da "solução" individualista de duplicar ou mesmo triplicar a sua jornada de trabalho, prática facilitada pelo "direito" constitucional de acúmulo de cargos, pelo regime padrão do FUNDEF de 25 horas semanais e pela tendência de aprovação nos concursos exatamente dos professores já empregados, que acumulam mais conhecimento e experiência.

Isto não significa que a luta da CNTE esteja perdida e muito menos abandonada. Evidências cada vez mais patentes e científicas mostram que a qualidade do ensino-aprendizagem depende substancialmente da dedicação exclusiva do professor e professora à sua escola, o que só se viabiliza com um salário digno. Caso contrário, todo o esforço de valorização pelos investimentos na formação inicial e continuada ou se desfazem no cotidiano ou se canalizam para o ensino superior ou para a iniciativa privada, ponto de atração do desejo de quem foi beneficiado pela consciência e pelos diplomas.

As esquerdas têm seu projeto de valorização, não somente dos professores, mas de todos os profissionais da educação, dependentes de duas medidas institucionais: a destinação à educação de 10% do PIB e a arrumação distributiva do FUNDEB, regulado por um PSPN de aproximadamente R\$1.000,00 - que corresponde ao Salário Mínimo Necessário apurado pelo DIEESE. Este é o eixo de nossas lutas nacionais: para tanto Estados e Municípios precisam realmente destinar os 25% de recursos vinculados somente na educação básica, abrindo novas fontes de financiamento para a educação superior, tão necessária para nosso desenvolvimento sustentável. É claro que não será gastando de 20 a 25% da arrecadação no pagamento de dívidas que vamos conseguir a valorização da educação pública e de seus profissionais. Vê-se, daí, que a questão é complexa, a luta se trava nos âmbitos municipal, estadual e federal, mas acaba dependendo também de uma correlação de forças que a Nação tem que medir com o capital internacional globalizado. Haja fôlego!

Sobre a luta pela aprovação do FUNDEB, a Presidente da CNTE, professora Jussara Dutra diz: No Brasil, a Constituição garante a aplicação de um percentual de recursos na educação para as três esferas de governo. No entanto, eles são insuficientes e não conseguem superar desigualdades regionais. Por isso, é imprescindível aumentar o investimento do PIB, enfrentar a questão das dívidas externa e interna, cumprir a Constituição, investir em processos sistêmicos e estruturantes. Hoje, o financiamento de toda a educação básica, por meio de um mecanismo redistributivo, o FUNDEB (Fundo de Financiamento da Educação Básica) aprovado em dezembro/2006, representa um passo importante, ainda que limitado, nessa direção.

A proposta do FUNDEB é, inclusive, anterior ao FUNDEF (Fundo de Financiamento do Ensino Fundamental), mas, apenas recentemente ganhou força política, graças a uma intensa mobilização da sociedade.

O FUNDEB é importante lembrar, não vai realizar o milagre de saldar a imensa dívida em relação à educação. No século XXI, com tantos avanços técnicos e científicos, o analfabetismo deixou de ser uma contingência; é uma imoralidade. Esta, certamente, é uma das situações mais trágicas. Há outras, também fundamentais, que inviabilizam ou dificultam a vivência cidadã e o acesso ao mundo do trabalho e aos bens culturais produzidos pela humanidade. Porém, não dar um pequeno passo é não se comprometer com a caminhada.

O FUNDEB é formado por 20% dos principais tributos e transferências vinculados à educação, como o ICMS (Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Serviços), o FPE (Fundo de Participação dos Estados), o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), o IPI (Imposto sobre Produto Industrializado sobre exportações), os recursos transferidos aos estados provenientes da Lei Kandir, o IPVA (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores), o imposto cobrado sobre heranças (ITCD) e o ITR (Imposto Territorial Rural). O programa deve beneficiar mais de 47 milhões de alunos. Cerca de 60% dos recursos serão destinados a pagamento de salário dos professores. No total, a expectativa é de que o fundo chegue a R\$ 50 bilhões ao final de sua implementação, sendo R\$ 2 bilhões de responsabilidade do governo federal no primeiro ano, R\$ 3 bilhões no segundo, R\$ 4,5 bilhões no terceiro e 10% do total do fundo a partir do quarto ano até 2020, quando o fundo deve ser extinto.

O FUNDEB, antiga reivindicação dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, cuja elaboração do texto contou com ampla participação da CNTE durante vários anos de luta e sua tramitação e aprovação, mais do que acompanhada, foi impulsionada por repetidas manifestações, atos públicos, articulações políticas e pressão direta, sob a forma de corpo-a-corpo, sobre os parlamentares.

17.3. Sugestões para Ação

a) Fazer uma discussão no Município sobre quanto ele precisaria receber de complementação do Estado ou União para garantir um Piso Salarial de R\$ 1.000,00 por 40 horas semanais de trabalho com 25% de horas atividade para todos os seus atuais professores, destinando-lhes 60% dos recursos vinculados.

b) Levantar a capacidade de arrecadação do IPTU no Município, aplicando uma alíquota anual de 2% do valor venal para os prédios e 3% para os terrenos.



Questões para Discussão:

1. Por que demorou mais de quatro séculos o início da organização de professores no Brasil?
2. Por que os professores estaduais e municipais não se organizaram em sindicatos até 1988? Isto significa que suas associações até esta data não tinham atuação sindical? Por quê?
3. Quando e como se deu a organização dos funcionários e funcionárias de escolas públicas?
4. Quais foram as reações mais comuns dos professores e professoras diante da desvalorização salarial que se acentuou depois da II Guerra Mundial?
5. CPB-UNATE-CNTE: que lição tirar dessas siglas.

"Muitos dirão que sou aventureiro, e sou mesmo, só que de um tipo diferente, daqueles que entregam a própria pele para demonstrar suas verdades."

Che Guevara

Tema IV - Questões e Desafios para o Movimento Sindical dos Educadores

Unidade 18 - A CUT - Central Única dos Trabalhadores

18.1. Alternativas de Pesquisa

a) Fazer entrevistas aleatórias com jovens e adultos na cidade e perguntar-lhes o que é a CUT e para que ela serve.

b) Visitar a CUT do seu Estado e fazer uma discussão solicitando as principais bandeiras defendidas pelo movimento sindical no momento da criação da CUT e as bandeiras atuais.

18.2. Texto de Estudo

Antes da Ditadura Militar, houve várias tentativas de formação de centrais sindicais no Brasil. A que mais se enraizou no movimento, embora não fosse reconhecida na estrutura sindical legal - onde as entidades máximas eram as Confederações - foi a CGT, Central Geral dos Trabalhadores, com hegemonia dos socialistas ligados ao PCB. No Comício da Central do Brasil, em março de 1964, ela era prestigiada inclusive pelo Presidente João Goulart, do PTB.

A Ditadura Militar reduziu os sindicatos a meras agências assistencialistas, inclusive como braços do Estado nas questões de saúde e previdência social. As Federações e Confederações tiveram suas lideranças combativas afastadas e não havia possibilidade de se pensar em instituir uma Central.

Com o surgimento do novo sindicalismo em 1978-79, nas greves dos metalúrgicos e outras categorias no ABC Paulista, iniciou-se um movimento de organização de uma nova Central. Celebrou-se o ENCLAT: Encontro Nacional das Classes Trabalhadoras, na Praia Grande, em São Paulo. Duas tendências se firmaram: a primeira, a Pró-CUT e a Segunda, que considerava o momento inoportuno para fundar uma Central.

Os partidários da primeira tendência, sob a liderança de Lula, Jair Meneguelli e outros trabalhadores não-metalúrgicos (bancários, professores, químicos, agricultores) fundaram a CUT no ano seguinte. O nome de Central Única dos Trabalhadores advogava a unificação de todos os trabalhadores assalariados, públicos e privados, mas na realidade nem todos os sindicatos se filiaram à Central, dando espaço para a fundação da nova CGT e, mais tarde, da Força Sindical.

No movimento dos educadores e educadoras houve uma tensão inicial entre os cutistas, hegemonizados pelo PT, e os partidários da Unidade (ligados ao PCB e PCdoB) . Pouco a pouco os sindicatos ligados a CPB e depois a CNTE, e ela própria, se filiaram à CUT. O mesmo aconteceu com a ANDES/SN (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior - Seção Nacional), FASUBRA (Federação de Sindicatos dos Trabalhadores das Universidades) e a CONTEE (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino), principalmente depois que a Corrente Sindical Classista (PCdoB) decidiu pela CUT.

Fundada em agosto de 1983, embalada pela ascensão grevista e pela renovação sindical, a CUT teve papel protagonista na luta contra a ditadura militar. Nos anos 90, porém, ela foi abalada pela crise que atingiu o conjunto do sindicalismo e que se expressou na redução das greves, no esvaziamento das assembleias e na queda



da taxa de associados. Fatores objetivos, como a explosão do desemprego, a ofensiva neoliberal e a reestruturação produtiva, acucaram os trabalhadores e reduziram o poder de barganha do sindicalismo. A CUT sentiu o baque, reduzindo a sua capacidade de unificação, mobilização e intervenção na sociedade.

Estas dificuldades agravaram os problemas de direção no sindicalismo. Fruto da avalanche neoliberal, em 1991, foi criada a Força Sindical, bancada pelo governo Collor de Mello, como um instrumento do capital infiltrado entre os trabalhadores. Também a CUT sofre mudanças na sua ação. De central de mobilização e confronto, passa a se adaptar à fase de defensiva. Surgem as concepções do sindicalismo propositivo, que privilegia a negociação em detrimento da luta; do sindicalismo cidadão, que abdica do conceito de classe para a representar a "sociedade civil"; acelera-se a sua burocratização e institucionalização.

A histórica vitória de 2002, com a eleição de um ex-fundador da CUT, para a Presidência da República, foi encarada como uma oportunidade para reverter o quadro de defensiva do sindicalismo. Dezenas de cutistas ocuparam postos de relevo no novo governo. Essa vitória, porém, não resultou no revigoramento da luta proletária nem no fortalecimento do sindicalismo. Pelo contrário. Agregou à sua crise estrutural uma tensa crise teórica: como se portar diante de um governo nascido das suas lutas? Foi neste contexto, bastante complexo, que a atual direção da CUT enfrentou uma experiência inédita de atuação sindical.

Hoje a CUT representa uma base de mais de 22 milhões de trabalhadores urbanos e rurais, com mais de 7 milhões de sindicalizados. Os educadores são, junto com os rurais, a categoria mais numerosa, chegando a quase 1 milhão de sindicalizados ligados organicamente às CUT's Estaduais e à Nacional. O símbolo mais forte desta presença foi à eleição, em 2000, do Professor João Antonio Felício, ex-dirigente da APEOESP, para a Presidência Nacional da CUT, depois para Secretário Geral e atualmente, Secretário de Relações Internacionais.

Nos últimos anos, apesar de todas as dificuldades, a CUT vem pautando importantes bandeiras, como priorizar a luta do funcionalismo público; teve papel decisivo da articulação da campanha unitária pela valorização do salário mínimo, que resultou no maior reajuste do mínimo dos últimos anos; empenhou-se na defesa da "plataforma democrática" para reforma sindical, aprovada na plenária nacional de maio de 2005 e lançou a campanha pela redução da jornada de trabalho sem redução de salário. Uns dos pontos positivos deste último período foi à participação efetiva da CUT na construção da CMS (Coordenação dos Movimentos Sociais), um espaço inédito de unificação das lutas populares que reúne as mais representativas entidades da sociedade - como MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), UNE (União Nacional dos Estudantes), Ubes (União Brasileira de Estudantes Secundaristas), Conam (Confederação Nacional das Associações de Moradores), pastorais sociais da igreja e outras.

A CUT é "a mais bela experiência da classe trabalhadora nos últimos tempos", como define João Felício, ex-presidente e atual Secretário de Relações Internacionais da Central.

18.3. Sugestões para Ação

- a) Organizar uma reunião no Município com líderes de todos os sindicatos para discutir ações comuns em defesa dos trabalhadores.
- b) Redigir matérias jornalísticas para publicação nos órgãos da imprensa sindical cutista do Estado.

Unidade 19 - Limites na profissionalização, sindicalização e unificação.

19.1. Alternativas de Pesquisa

- a) Estudar a situação dos professores e professoras da rede estadual no seu Município, quanto à habilitação profissional, comparando a situação de hoje à de cinco ou dez anos atrás.
- b) Pesquisar nas escolas estaduais a percentagem de funcionários e funcionárias habilitados em cursos técnicos de nível médio como profissionais da educação em relação aos não habilitados, comparando a situação de hoje com cinco anos atrás e a perspectiva daqui a cinco anos.

19.2. Texto de Estudo

Como se deve ter percebido ao longo dos textos deste fascículo, a sindicalização de qualquer trabalhador depende de sua identidade no mundo de trabalho, que é cancelada hoje por uma habilitação escolar de nível médio ou superior.

Em outros momentos da história do Brasil você poderia imaginar uma filiação e luta sindical de professores "leigos". Hoje isto é inadmissível, por razões que já foram expostas no caso dos professores e que ainda não valem totalmente no caso dos funcionários. Para estes últimos, o grau de escolaridade já é uma exigência na prestação de um concurso público, mas a habilitação técnica (e muito menos a tecnológica ou superior) ainda não se configura como essencial à sua função. Entretanto, não é só desejável que isto aconteça é preciso fazer acontecer.

Assim, faz parte da luta sindical a profissionalização crescente, tanto enquanto formação inicial como continuada, dos professores e professoras e funcionários e funcionárias.

Infelizmente, continua a prática de muitos professores (as) apelarem para cursos pagos em instituições privadas, com enormes sacrifícios que nem sempre são compensados pela qualidade.

Outra questão, ainda sujeita a sérios limites, é a da sindicalização. Em primeiro lugar, embora os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação, tenha como base territorial todo o Estado, podendo filiar professores e professoras e funcionários e funcionárias da rede estadual e das redes municipais, existem duas situações de duplicação de entidades:

Em muitos municípios, principalmente nos menores, os educadores estão filiados a sindicatos dos servidores municipais, em geral mais atrelados às autoridades do que às lutas por melhoria salarial e das condições de trabalho.

Em outros, existe uma disputa de base territorial entre sindicatos da educação (exemplo: Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação e Sindicato dos Professores), que divide a categoria.

Tem havido algum entrosamento nas lutas comuns, mas, a diversidade de padrões e de lideranças atravancam e dificultam a sindicalização e unificação dos movimentos.

Em segundo lugar, tem persistido uma situação de sindicalização insuficiente em termos quantitativos. Mais da metade dos professores e professoras e funcionários e funcionárias não são sindicalizados. Aí está um grande desafio!

A última questão a ser examinada neste texto é a da unificação.

Ela já ficou explícita em várias unidades. Vamos resumir e radicalizar a questão, a partir do problema do salário e da jornada.

Nos últimos dez anos, em função do crescimento das redes municipais e do arrocho salarial, muitos professores estão dobrando ou triplicando suas jornadas e vínculos de trabalho. A luta anterior era pela redução e unificação de jornadas. A Lei 5076/96 havia reduzido de 44 para 40 o regime de trabalho, unificando duas jornadas de 22 horas semanais e concedendo 50% de horas atividade.

Como a Constituição federal admitia e continua admitindo o acúmulo de cargo, aconteciam casos de professores com 40 horas na rede estadual e 20 na municipal. Com a "flexibilização" no cumprimento das horas atividade, vários professores, pelos mais diversos motivos, entre os quais o do baixo salário, passaram a usar o horário das horas atividade para outro vínculo de emprego, na rede municipal ou privada.

O que tem esta situação a ver com a sindicalização e principalmente com a unificação? Tudo a ver. Primeiro, o educador perde sua identidade sindical porque pertence a duas bases, a dois movimentos distintos. Segundo, porque o trabalhador com dois ou três empregos fica desmotivado e sem tempo para a militância sindical. Fica dividido interior e exteriormente na hora de aderir e participar de uma greve. E acaba sendo disputado por lideranças sindicais com visão diferente da sociedade e da luta. Finalmente, o multi-emprego é uma forma individual de resolver o problema do salário, que é um problema essencialmente social e coletivo, e, portanto, sindical.

O que se está tentando colocar é que a unificação não deve ser entendida como uma reunião de dispersões, mas um esforço de concentrar a ação do trabalhador de educação em um só local de trabalho, em uma só escola, em um só sistema. Enquanto esta discussão não se tornar o eixo das demais, será impossível unificar a luta dos (as) trabalhadores (as) em educação desse país.

É claro que as limitações que aqui colocamos passam pela questão do salário dos (as) educadores (as) e do financiamento da educação pública e se apertam nos constrangimentos políticos de um país dominado por um sistema mundial dependente do acúmulo do capital e das decisões dos capitalistas. Mas, esta é outra história que já foi estudada em outros fascículos e só se entende nas vitórias e derrotas que costumam nossa luta de cidadãos.

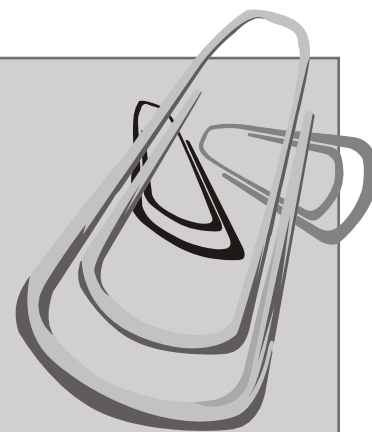
19.3. Sugestões para a Ação

a) Ler o balancete das receitas de impostos do seu Estado em dezembro de 2005 e dividir 35% deles pelo número de alunos da rede estadual. Obtida esta "disponibilidade média por aluno", multiplicar por 25 e calcular 60%: você terá aproximadamente o salário médio potencial dos professores e funcionários por 30 horas semanais de trabalho. É o que eles estão ganhando?

b) Promover no Município um encontro de professores e professoras com multi-emprego e discutir sua situação em relação à própria valorização e à qualidade do ensino-aprendizagem de seus alunos.

Questões para Discussão:

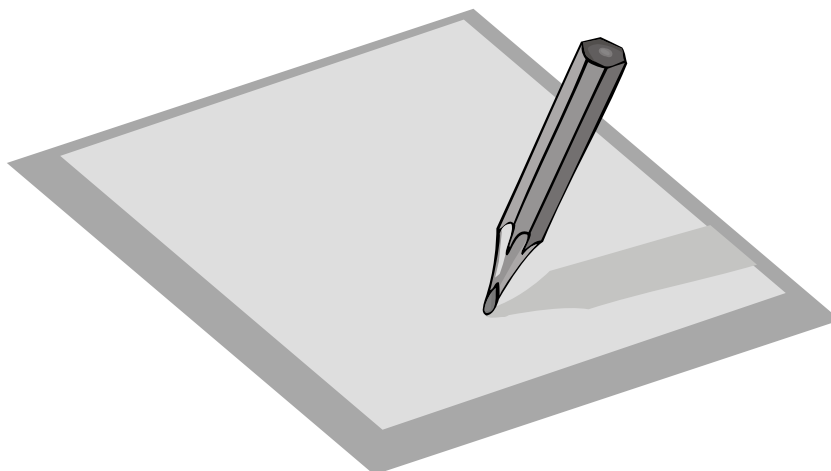
1. Como está caminhando a profissionalização dos funcionários e funcionárias no seu Estado ou município?
2. A maioria dos educadores públicos está sindicalizada ou não? Por quê?
3. O que tem a ver a unificação da jornada e do emprego e a unificação sindical?
4. O que os Sindicatos têm feito e tenta fazer quanto à profissionalização, sindicalização e unificação?



"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor.

*Se a educação sozinha não transformar a sociedade,
sem ela tampouco a sociedade muda."*

Paulo Freire



Unidade 20 - A Trajetória dos (as) Trabalhadores (as) em Educação no Estado.

20.1. Alternativas de Pesquisa

- a) Ler fontes primárias e secundárias que tratem da fundação e primeiros anos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação.
- b) Entrevistar professores e professoras, das redes municipais e estadual, fundadores do (s) Sindicato (s).
- c) Procurar na imprensa sindical dos Sindicatos ou através de contatos com antigos militantes, sinais dos conflitos políticos dentro da Associação que provocaram as rupturas entre "esquerda" e "direita".
- d) Discutir com sindicalistas da educação a questão de gênero, poder e posições políticas na direção do movimento dos trabalhadores em educação no Estado.
- e) Entrevistar algum professor ou professora de instituição de nível superior para discutir sobre a organização sindical da Associação dos Docentes de Nível Superior - ANDES (ou similar) no seu Estado.
- f) Entrevistar algum funcionário ou funcionária técnico-administrativo, de instituição de nível superior, para discutir sobre a organização sindical na Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras - FASUBRA (ou similar) do seu Estado.
- g) Fazer um mini-censo no seu Estado e calcular quantos alunos estão matriculados em escolas privadas de educação básica: educação infantil, ensino fundamental e médio.
- h) Pesquisar quantos professores existem na rede particular de ensino no seu Estado e qual o seu salário médio.
- i) Procurar nos jornais do seu Estado matérias que falem dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação.
- j) Entrevistar na cidade professores e funcionários que participaram dos Congressos dos Trabalhadores em Educação em 1988-89-90 e colher depoimentos sobre as tensões sindicais então existentes.

20.2. Texto de Estudo

Nesta unidade, propomos uma tarefa, que não é pequena, para os (as) participantes do Programa de Formação: **ESCREVER A HISTÓRIA DO SEU SINDICATO.**

Os Sindicatos dos Profissionais de Educação se legitimaram no dia-a-dia das lutas travadas pelos educadores e educadoras. Esta história, muitas vezes não está registrada, a não ser nas Atas das Reuniões, Plenárias, Assembléias, Congressos, nos Boletins e nas publicações dos meios de comunicação e precisa ser sistematizada.

Sendo assim, colocamos o desafio para cada participante deste Programa, de escrever a história do seu Sindicato. A história escrita por cada trabalhador ou trabalhadora no seu Estado, vai contribuir para a construção da história dos trabalhadores e trabalhadoras em educação de todo o país.

Para orientar sugerimos um roteiro de perguntas e pesquisas que poderão ajudar no início do trabalho. Deixando cada um (a) livre para adotar, também, seus próprios instrumentos de pesquisas.

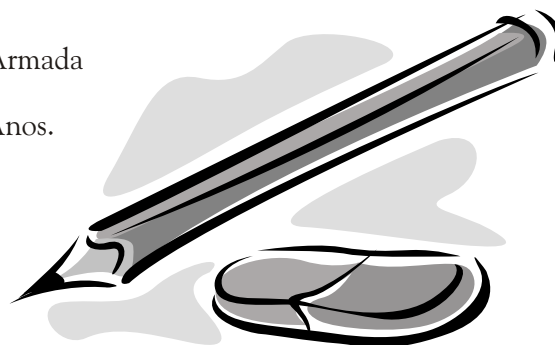
20.3. Sugestões para a Ação

- a) Recuperar fatos históricos dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação e ligá-los à situação atual dos profissionais da educação.
- b) Escrever textos para a imprensa sindical mostrando as conquistas dos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação para a categoria.
- c) Pesquisar a possibilidade de alguma ação conjunta entre os Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação e as Associações de Educadores das Instituições de Nível Superior.
- d) Convidar algum professor de instituição de ensino superior para proferir palestra para os sindicalizados da educação sobre tema de interesse comum.
- e) Reunir alguns professores de escolas particulares para discutir com eles suas perspectivas de sindicalização.
- f) Identificar no Município quem ainda não é filiado aos Sindicatos dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação e propor a filiação.

Bom Trabalho!!!

PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?
 Nos livros estão nomes de reis.
 Arrastaram eles os blocos de pedra?
 E a Babilônia várias vezes destruída?
 Quem a reconstruiu tanta vezes? Em que casas
 Da Lima dourada moravam os construtores?
 Para onde foram os pedreiros, na noite em que
 a Muralha da China ficou pronta?
 A grande Roma esta cheia de arcos do triunfo
 Quem os ergueu? Sobre quem
 Triunfaram os Césares? A decantada Bizâncio?
 Tinha somente palácios para os seus habitantes?
 Mesmo na lendária Atlântida
 Os que se afogavam gritaram por seus escravos
 Na noite em que o mar a tragou.
 O jovem Alexandre conquistou a Índia.
 Sozinho?
 César bateu os gauleses.
 Não levava sequer um cozinheiro?
 Filipe da Espanha chorou, quando sua Armada
 Naufragou. Ninguém mais chorou?
 Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.
 Quem venceu além dele?
 Cada página uma vitória.
 Quem cozinhava o banquete?
 A cada dez anos um grande Homem.
 Quem pagava a conta?
 Tantas histórias.
 Tantas questões.
 Bertold Brecht



CONCLUSÃO

Eis aqui o quinto fascículo do Eixo Concepção Política e Sindical. Neste texto, sobre o Movimento Sindical dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação no Brasil, a única pretensão é a de que o mesmo seja instrumento para que os dirigentes sindicais possam fazer a leitura dos fatos sociais com a devida precisão, que os encaminhamentos da luta requer.

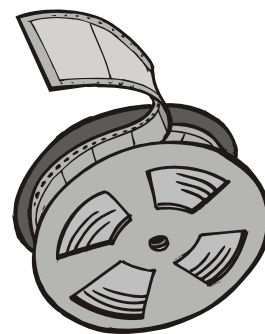
Temos certeza de que todas (as) aqueles (as) que estão envolvidos nesta primeira Etapa deste Programa de Formação, comungam da convicção de que investir na formação sindical dos trabalhadores e trabalhadoras em educação, que atuam direta ou indiretamente no movimento sindical é apostar em novas possibilidades para o futuro do sindicalismo e do nosso país, com maior igualdade e justiça social.

Esperamos que este caderno de formação tenha contribuído para estimular o debate entre os diferentes atores/sujeitos participantes do Programa, criando condições necessárias para que as nossas concepções se aflorem, se dialoguem, se confrontem e busquem, na diversidade, os elementos de unidade para uma ação unificada e fortalecedora da nossa identidade de classe.

A Direção



Indicações de Filmes



GERMINAL (FRANÇA, 1993)

DIREÇÃO: Claude Berri

RESUMO: Germinal refere-se ao processo de gestação e maturação de movimentos grevistas e de uma atitude mais ofensiva, por parte dos trabalhadores e trabalhadoras das minas de carvão do século XIX, na França, em relação à exploração de seus patrões; nesse período, alguns países passavam a integrar o seleto conjunto de nações industrializadas, ao lado da pioneira Inglaterra, entre os quais a França, palco das ações descritas no romance e representadas no filme.

A obra literária é do período que marca o surgimento da Internacional Comunista, por isso há menções a Marx e Engels e também ao anarquismo (um dos personagens centrais da trama assume o discurso dos pensadores que propuseram o anarquismo até as últimas conseqüências, mesmo tendo em vista as desgraças que isso poderia causar naquele contexto específico).

Nós que aqui estamos por vós esperamos (Brasil, 1998)

DIREÇÃO: Marcelo Masagão

RESUMO: Com imagens de arquivos, extratos de documentários e de algumas obras clássicas do cinema, o filme faz uma retrospectiva das principais mudanças que marcaram o século XX, retratando tanto os personagens que entraram para história, como homens comuns que, em seu cotidiano, também fizeram a história desse século.

Arte e guerra, sonho e realidade, vida e morte. Um aparente antagonismo que se funde para retratar o século XX, no contexto que se inicia com a Primeira Guerra Mundial.

Wal-Mart - O Alto Custo do Preço Baixo (EUA - 2005)

DIREÇÃO: Robert Greenwald

RESUMO: Enquanto o Wal-Mart aprimora sua estratégia de dominação do mercado de varejo no mundo - incluindo o Brasil, Robert Greenwald expõe o lado negro do monstro que já arruinou negócios por todos os Estados Unidos. O filme segue várias histórias pessoais, mostrando empregados do Wal-Mart dependentes da saúde pública e trabalhadores tão aterrorizados pela espionagem anti-sindical que têm medo de falar entre si. Na Ásia, o fornecimento barato é garantido por trabalho semi-escravo, enquanto nos Estados Unidos, o Wal-Mart se beneficia de fortes investimentos e incentivos do Estado. Mas, algumas pessoas estão preparadas para se defender: uma comunidade, por exemplo, resolve manter o Wal-Mart fora da sua cidade.

OLGA

DIREÇÃO: Jaime Monjardim

RESUMO: Baseado no romance best seller homônimo, Olga é um filme que mostra a vida da militante comunista Olga Benário Prestes - da infância burguesa na Alemanha à morte numa das câmaras de gás de Hitler, passando por seu treinamento militar na União Soviética, seu período no Brasil, ao lado do marido Luís Carlos Prestes e o nascimento de sua filha, Anita Leocádia, em uma prisão da Gestapo e aborda questões históricas e sociais. O filme pode promover debates, não somente sobre história, como também sobre literatura, obras biográficas e adaptações literárias tanto para o cinema quanto para o teatro.

O filme retrata importantes momentos da história do Brasil e do mundo, a partir do ponto de vista da vida pessoal da militante comunista Olga Benário. O filme pode ser usado para estimular os alunos a estudarem o contexto histórico, desde a Primeira Guerra Mundial até o início da Guerra Fria, além de provocar uma reflexão sobre ética e intolerância, tema em questão até os dias de hoje.

Quilombo

DIREÇÃO: Carlos Diegues

RESUMO: O ano é 1630. A região estendia-se do norte do curso inferior do rio São Francisco em Alagoas, até as terras vizinhas do Cabo de Santo Agostinho em Pernambuco, numa área de, aproximadamente, 27.000 quilômetros quadrados. Denominava-se Palmares, pois suas terras contavam com grande quantidade de palmeira pindoba. Uma região de difícil acesso, onde os negros se espalhavam, dificultando as investidas dos brancos, que exigiam das autoridades alguma ação contra o quilombo desde o domínio holandês.

O primeiro líder de Palmares foi Ganga Zumba, substituído, depois de morto, por seu sobrinho Zumbi, o maior líder negro da História do Brasil, assassinado covardemente por Domingos Jorge Velho em 1695, que um ano antes havia comandado a destruição do quilombo.

Como Palmares simbolizava a liberdade, acabava tornando-se uma atração constante para novas fugas de escravos. Por sua organização econômica, política e social, constituiu-se num verdadeiro "Brasil negro" dentro de um "Brasil branco".

Sociedade dos Poetas Mortos (1989 - EUA)

DIREÇÃO: Peter Weir

RESUMO: Em 1959 na Welton Academy, uma tradicional escola preparatória, um ex-aluno se torna o novo professor de literatura, mas logo, seus métodos de incentivar os alunos a pensarem por si mesmos, cria um choque com a ortodoxa direção do colégio, principalmente quando ele fala aos seus alunos sobre a "Sociedade dos Poetas Mortos".

O filme aborda uma questão fundamental: em uma sociedade como a nossa, marcada por uma racionalidade que visa os fins, a objetivos úteis, seja eles a sobrevivência, o sucesso ou status; de que espaço, podemos dispor para a expressão do que há de mais humanos em nós, nossas dúvidas, nossas perguntas essenciais?

Tempos Modernos (EUA 1936)

DIREÇÃO: Charles Chaplin

RESUMO: Trata-se do último filme mudo de Chaplin, que focaliza a vida urbana nos Estados Unidos nos anos 30, imediatamente após a crise de 1929, quando a depressão atingiu toda sociedade norte-americana, levando grande parte da população ao desemprego e à fome.

A figura central do filme é Carlitos, o personagem clássico de Chaplin que, ao conseguir emprego numa grande indústria, transforma-se em líder grevista conhecendo uma jovem, por quem se apaixona. O filme focaliza a vida do na sociedade industrial caracterizada pela produção com base no sistema de linha de montagem e especialização do trabalho. É uma crítica à "modernidade" e ao capitalismo, representado pelo modelo de industrialização, onde o operário é engolido pelo poder do capital e perseguido por suas idéias "subversivas".

Em sua Segunda parte, o filme trata das desigualdades entre a vida dos pobres e das camadas mais abastadas, sem representar, contudo, diferenças nas perspectivas de vida de cada grupo. Mostra ainda que, a mesma sociedade capitalista que explora o proletariado alimenta todo conforto e diversão para burguesia. Cenas como a que Carlitos e a menina órfã conversam no jardim de uma casa, ou aquela em que Carlitos e sua namorada encontram-se numa loja de departamento, ilustram bem essas questões.

*O saber a gente aprende com os mestres e com os livros.
A sabedoria, se aprende é com a vida e com os humildes.*

Cora Coralina



Anexo I
Salário Mínimo Real - Valores em R\$ desde a sua criação até 2006

Ano	Jan	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul	Ago	Set	Out	Nov	Dez
1940							569,61	564,29	564,29	553,94	543,95	553,93
1941	539,10	516,06	534,33	529,64	507,39	494,91	503,16	499,00	494,91	499,00	499,89	499,00
1942	503,16	499,00	499,00	475,42	468,05	450,59	440,72	434,38	425,20	431,28	428,22	428,22
1943	422,23	416,41	416,41	405,23	402,53	405,23	437,82	490,09	480,72	460,20	460,20	588,11
1944	534,06	531,19	522,76	504,09	486,71	477,30	451,15	445,05	441,08	439,12	424,04	429,57
1945	408,27	398,40	393,63	388,98	385,95	384,44	374,25	365,93	364,58	371,44	372,84	372,84
1946	385,95	377,11	347,89	344,26	338,36	331,55	320,79	311,68	319,75	316,67	312,66	313,66
1947	268,48	260,01	251,40	253,99	252,69	255,30	256,63	256,63	256,63	253,34	252,05	254,64
1948	239,81	239,23	237,50	234,13	234,13	229,77	229,77	231,93	228,71	241,57	244,56	246,39
1949	246,39	240,39	240,98	238,65	236,37	238,65	240,98	240,98	242,16	242,76	238,65	236,37
1950	233,03	231,93	230,31	228,71	226,09	228,71	227,65	225,58	220,05	219,56	224,04	227,65
1951	222,53	218,11	216,67	214,32	210,67	205,41	201,64	205,84	205,41	204,98	204,56	204,98
1952	595,98	607,05	595,98	567,01	562,13	562,13	553,55	553,55	540,72	540,72	540,72	531,91
1953	512,71	494,09	461,29	455,50	464,57	458,06	455,50	455,50	455,50	449,24	452,35	446,17
1954	429,73	424,70	416,58	399,75	397,80	391,13	706,79	734,85	727,23	718,95	707,66	703,72
1955	672,24	672,24	662,37	646,10	640,20	636,97	628,10	624,99	613,45	599,46	599,46	594,38
1956	579,12	552,75	550,34	547,95	534,95	528,67	522,55	811,72	793,95	768,13	762,94	757,81
1957	739,06	734,25	714,61	703,23	700,80	707,64	700,80	694,10	678,79	674,28	670,28	665,28
1958	659,82	653,87	642,29	627,22	623,75	619,94	605,89	604,44	592,80	576,64	543,32	543,32
1959	820,71	746,89	735,69	699,16	693,17	678,36	670,50	649,52	638,76	638,84	609,66	593,35
1960	574,20	566,57	557,60	547,97	534,23	525,05	512,91	501,47	490,54	598,14	732,49	714,51
1961	699,46	682,33	653,42	623,24	608,60	591,51	587,35	572,56	555,13	628,08	717,82	703,48
1962	671,57	639,71	604,32	591,03	558,19	548,49	529,43	515,58	505,10	471,61	449,79	433,25
1963	621,80	569,74	544,60	528,18	502,70	485,14	460,38	446,16	432,85	399,16	382,80	368,77
1964	345,01	394,38	607,64	590,25	574,22	542,44	515,65	499,63	483,69	464,14	443,41	426,48
1965	400,35	374,79	542,41	523,96	514,16	507,54	499,12	486,63	474,55	451,17	445,76	435,31
1966	404,77	387,87	466,30	445,00	415,99	411,21	405,61	401,45	389,30	371,92	367,75	363,84
1967	354,61	341,51	415,16	408,24	403,08	393,68	386,27	379,77	376,22	367,08	365,81	361,21
1968	351,60	344,91	352,09	408,13	398,30	393,44	383,11	376,48	370,30	365,07	358,47	353,41
1969	349,04	344,77	340,00	328,12	382,86	376,20	372,08	368,68	363,83	355,85	351,00	347,85
1970	345,47	340,51	336,37	333,81	394,23	385,40	381,26	376,06	369,70	367,08	362,85	358,31
1971	344,93	335,59	326,69	322,11	374,58	364,21	357,17	357,02	353,60	347,87	343,17	340,22
1972	329,25	323,45	319,72	316,21	375,30	369,13	364,53	355,29	345,37	335,84	332,41	330,23
1973	324,63	320,58	307,37	294,12	337,49	335,07	327,67	316,07	302,37	295,96	294,35	303,31
1974	297,17	286,06	272,03	255,80	301,80	300,17	296,94	290,99	283,66	277,49	272,34	293,19
1975	286,04	280,75	275,09	266,87	340,16	330,12	318,70	305,85	299,47	295,63	297,62	296,40
1976	281,34	263,73	253,87	241,11	339,62	338,52	332,13	317,68	309,24	300,71	296,91	294,15
1977	279,75	274,22	262,13	245,63	347,24	344,07	339,63	337,98	328,54	323,07	317,36	312,58
1978	300,05	287,49	276,41	271,92	372,29	356,60	344,73	337,41	332,08	323,37	316,88	314,03
1979	298,73	287,79	272,70	262,36	375,64	359,96	345,08	328,87	308,10	290,57	304,75	341,46
1980	325,04	313,60	300,03	283,80	376,07	356,81	329,70	316,94	299,72	276,17	356,04	340,51
1981	324,83	304,65	284,10	266,73	374,27	363,03	348,43	316,94	300,48	287,22	391,88	380,77
1982	359,48	336,84	315,26	298,17	390,38	363,96	339,40	323,61	314,36	300,74	407,35	373,00
1983	340,81	313,55	279,58	260,33	365,77	321,93	284,82	261,62	227,05	21,24	333,08	312,93
1984	285,70	258,11	227,52	204,03	327,28	304,40	284,78	263,48	234,23	211,72	330,91	306,11
1985	270,97	242,63	217,14	201,99	365,19	336,60	297,41	263,86	246,14	223,01	347,54	301,95
1986	249,96	219,12	295,48	292,35	288,96	287,29	284,91	281,46	272,90	264,09	251,29	219,09
1987	229,87	207,88	262,04	204,28	189,89	178,73	154,09	164,98	170,44	169,69	172,58	183,73
1988	196,87	200,41	198,96	193,22	199,16	194,44	192,59	199,60	198,82	195,02	201,16	211,25
1989	215,00	212,35	196,42	180,28	201,26	232,72	226,25	215,77	203,22	223,26	220,10	209,91
1990	196,21	171,87	179,64	147,48	136,05	129,76	146,79	213,67	139,29	126,65	139,28	125,55
1991	143,25	153,20	150,53	164,66	176,93	160,63	143,53	196,53	195,77	158,55	123,79	148,41
1992	177,05	143,86	116,72	96,67	188,23	154,32	126,19	103,18	190,66	151,99	122,59	99,51
1993	184,39	148,85	160,56	124,75	186,59	144,40	154,96	136,03	174,08	160,59	147,17	132,41
1994	164,14	153,93	151,20	145,56	146,40	142,96	112,79	110,52	118,59	114,63	111,69	110,80
1995	134,42	109,61	107,68	104,80	146,54	143,12	137,84	135,85	135,40	133,54	130,29	128,26
1996	126,10	125,56	124,98	124,21	137,08	136,25	133,14	133,52	133,11	132,65	132,24	132,38
1997	130,22	129,62	128,47	127,42	137,06	135,47	134,53	135,11	135,01	134,79	134,52	133,93
1998	133,08	132,43	132,07	131,71	141,52	141,46	141,99	143,37	143,54	142,93	143,57	143,34
1999	141,43	139,39	137,97	138,05	144,27	143,92	142,16	141,47	140,91	139,65	138,16	136,97
2000	136,00	136,00	136,00	151,00	151,00	151,00	151,00	151,00	151,00	151,00	151,00	151,00
2001	151,00	151,00	151,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00	180,00
2002	180,00	180,00	180,00	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00	200,00
2003	200,00	200,00	200,00	240,00	240,00	240,00	240,00	240,00	240,00	240,00	240,00	240,00
2004	240,00	240,00	240,00	240,00	260,00	260,00	260,00	260,00	260,00	260,00	260,00	260,00
2005	260,00	260,00	260,00	260,00	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00	300,00



Programa de Formação da CNTE

Um novo conceito de atuação sindical

Realização:

CNTE Confederação Nacional dos
Trabalhadores em Educação *Brasil*
© www.cnte.org.br

Filiada à
CUT  

Apoio:



Lärarförbundet
SINDICATO DE EDUCADORES DA SUÉCIA