

MARIA APARECIDA DA SILVA

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por Maria Aparecida da Silva e aprovada pela Comissão Julgadora em 15 de dezembro de 1994

Data: 15/12/94

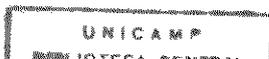
Assinatura: Orunoro

**ADMINISTRAÇÃO DOS CONFLITOS SOCIAIS: AS REFORMAS
ADMINISTRATIVAS E EDUCACIONAIS COMO RESPOSTAS ÀS QUESTÕES
EMERGENTES DA PRÁTICA SOCIAL
(O CASO DE MINAS GERAIS)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1994



50-03-12-3

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do Título de DOUTOR EM EDUCAÇÃO na Área de Concentração Administração e Supervisão Escolar- à Comissão Julgadora da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Olinda Maria Noronha.

Comissão Julgadora:

Amílcar Noronha

Luís

Luís

Colégio de São João

Escola de São João - Rua de São João

AGRADECIMENTOS

Expresso meus agradecimentos à Professora Olinda Maria Noronha, por permitir, como orientadora, a busca de caminhos na elaboração do trabalho, sem, contudo, abdicar de apresentar valiosas sugestões e críticas. Apresento meus agradecimentos ao Professor João Bernardo, pela leitura da tese em sua primeira versão, pelas críticas, sugestões e comentários elucidadores e favorecedores da construção de novos conceitos. Agradeço aos Professores Carlos Pinto Coelho Motta e Rosaura Magalhães Pereira, pelas entrevistas concedidas. Por suas pertinentes observações, críticas e sugestões, agradeço aos Professores Dalila Andrade Oliveira, Evaldo Amaro Vieira, Elizabeth Cassimiro de Freitas e Maria Elizabeth Sampaio Prado Xavier. Um agradecimento especial ao Professor Oder José dos Santos pelas observações e sugestões, aliadas as palavras de incentivo, à Professora Maria Amélia de Castro Giovanetti pelas indicações bibliográficas e apoio em vários momentos do doutorado, e à Suzana Vasconcelos Jiménez pelas críticas às versões preliminares e pelo apoio ao longo do curso. Alguns colegas foram presenças marcantes na trajetória acadêmica pela solidariedade e colaboração: Antônio Luiz de Oliveira (Tato), Eustáquia Salvadora de Sousa, Geraldo Ignácio Filho, Itamar Mazza de Farias, João Augusto Gentilini, Lenira Ferreira Weil e Zélia Leonel.

Uma palavra de reconhecimento e gratidão pela ajuda durante o curso e na fase de elaboração deste trabalho à Patrícia Lins Vieira. Nomear todas as pessoas que muito contribuíram para viabilizar este trabalho seria impossível. Omiti-las seria uma falta irreparável. Entre essas pessoas, destacam-se Mary Ângela Alves de Melo, pela colaboração no levantamento das fontes primárias, Alaíde Inah González, pela revisão de estilo, tornando minhas idéias mais claras, Andréa Lins Vieira Dora pela colaboração na digitação e zelo na formatação do trabalho, Teresinha Maria de Sousa Caldeira, pela busca de precisão das fontes e pelo cuidado na normalização bibliográfica, Hécio José de Paula Batista, pelos cuidados com vários aspectos da minha vida profissional. Custódio Ferreira dos Santos pelos serviços gráficos, Anízia Gonçalves Fernandes, Clarinda Inácia Rodrigues e Ana Maria Rodrigues pela infra-estrutura criada para a realização do trabalho.

Aos Trabalhadores da Educação

RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar as principais questões e instituições emergentes da prática dos trabalhadores da educação, em suas lutas sociais, por um lado e, por outro, a assimilação dessas questões e instituições pelos gestores do Estado Restrito, por meio de reformas administrativas e educacionais. Norteou o trabalho o pressuposto de que as reformas administrativas e educacionais são respostas atrasadas às questões levantadas pela prática social. Para o alcance do objetivo, analisei, a partir de fontes primárias e secundárias (i) a eclosão das lutas sociais, de modo específico o movimento dos trabalhadores do ensino, e as questões e instituições emergentes dessas lutas; (ii) as reformas administrativas em nível federal e estadual; (iii) o movimento de ascensão dos intelectuais progressistas ao poder como gestores do Estado Restrito; (iv) as medidas pedagógicas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas no interior do Estado Restrito e (v) as medidas "racionalizadoras" relativas à gestão do pessoal da educação, adotadas na segunda metade da década de 80. Neste trabalho, baseei-me nas formulações de João Bernardo, por situar-se, esse autor, na vertente do pensamento marxista; haver construído uma teorização cujas categorias permitem a análise do capitalismo dos dias atuais - o modelo da mais-valia relativa -; elaborar, a partir desse modelo, teorização sobre as transformações do Estado Restrito e do Estado Amplo, ao longo da História; oferecer categorias que possibilitam entender os ciclos que ritmam o desenvolvimento econômico e conceber a "ação como práxis material e social". Tomando por base o referencial do autor, introduzi o conceito de ciclo "*intermédio*" de mais-valia relativa, para análise de conjunturas nacionais, dentro de um ciclo longo de mais-valia relativa. A análise dos dados possibilitou concluir que a discussão sobre a organização do trabalho foi uma questão emergente do movimento dos trabalhadores da educação, colada ao surgimento do "novo" sindicalismo, no final da década de 70 e início da década de 80. Após a posse de Tancredo Neves (1983), intelectuais progressistas passam a ocupar cargos de gestão no Estado Restrito. Imbuídos da perspectiva de fazer a mudança de *dentro* dos aparelhos de Estado, esses intelectuais elaboram, utilizando a metodologia participativa, um conjunto de propostas administrativas e pedagógicas. Entre essas propostas, privilegiei, para estudo, o desenvolvimento do currículo do 1º grau, a revitalização da Escola Normal e a administração colegiada. Tais propostas, adotadas na primeira fase da "Nova República", assimilaram algumas das questões e instituições do movimento dos trabalhadores da educação e não conflitam com os interesses do capital, seja pela concepção de trabalho que adotam como eixo definidor da proposta de currículo e pela valorização de conteúdos que favorecem a formação básica, seja pela recuperação "*refuncionalizada*" de aspirações dos educadores de participar na gestão do trabalho. Na segunda metade da década de 80 - gestão Newton Cardoso -, um conjunto de medidas "racionalizadoras" relativas à gestão de pessoal é adotado. Tais medidas interferem nas condições de trabalho dos profissionais da educação e nas condições de funcionamento da escola. Infiro que essas medidas, ao constituírem obstáculos, inviabilizaram as propostas pedagógicas. A reivindicação dos professores de eleição direta para diretores foi negada, recuperada e devolvida como "seleção de liderança". No início dos anos 90, é implantado o Programa de Qualidade Total na Educação. Algumas questões são ponto de partida para pesquisas futuras. Como é possível um programa de Qualidade Total com os professores tendo que recorrer à economia informal para complementar salário e a escola pública funcionando nas mais precárias condições? De que qualidade de Educação trata o Programa de Qualidade Total na Educação? Qual a relação entre as medidas "racionalizadoras" do final da década de 80, o Programa de Qualidade Total do início dos anos 90 e a onda de encantamento com o chamado "modelo japonês", no Brasil hoje?

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
1 - Origem, proposição e delimitação do problema	1
2 - Procedimentos metodológicos	15
3 - Estrutura do trabalho	16
4 - Discussão dos conceitos	18
CAPÍTULO I - DA TRANSIÇÃO COM "ABERTURA", MAS SEM RUPTURA, DO GOVERNO BUROCRÁTICO AUTORITÁRIO PARA O CIVIL	39
1 - A "Nova República" entre fogos cruzados (dívida externa, desequilíbrio interno e dívida social)	39
2 - A inflexão do Estado no modo de gerir o social: uma exigência em tempos de capitalismo monopolista para fazer frente ao conjunto de crises e à complexidade crescente da sociedade	54
3 - O planejamento participativo como recurso técnico para viabilizar uma "Abertura" sob controle e uma democracia relativa	57
4 - A exigência da racionalidade formal no defrontamento com os "excluídos" sem incluí-los, e com a crescente complexidade da sociedade	60
CAPÍTULO II - A DIALÉTICA DA NEGAÇÃO E DA ACEITAÇÃO DA CONDIÇÃO DE TRABALHADOR ASSALARIADO PELO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA	68
1 - O movimento dos trabalhadores do ensino no contexto da ascensão das lutas sociais	68
2 - A ruptura, a emergência de novas formas de organização social dos trabalhadores do ensino e sua constituição como sujeito coletivo	70
3 - A negação/aceitação do nome trabalhadores de ensino: um processo	74
4 - A transição do instituinte para o instituído - a UTE em construção	76
5 - A UTE como instituição em face de alguns riscos: degenerescência e burocratização	78
6 - A UTE na história de organização dos trabalhadores do ensino, na década de 80: razão para orgulho, razão para desconfiança, razão para esperança	87

CAPÍTULO III - AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS COMO RESPOSTAS AOS PROBLEMAS EMERGENTES DA PRÁTICA SOCIAL	98
1 - Esboço de uma periodização de reforma administrativa no Brasil	98
2 - O modelo clássico de administração na era Vargas, como forma de assimilação/ recuperação dos conflitos sociais	99
3 - A estratégia da administração paralela no modelo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek, os gestores e a articulação entre o Estado Restrito e o Estado Amplo	105
4 - A administração tecnoburocrata do governo militar, a ascensão da classe dos gestores e a articulação entre o Estado Restrito e o Estado Amplo	108
5 - A administração participativa como estratégia de assimilação/recuperação dos conflitos sociais: do fim do regime militar à "Nova República"	113
CAPÍTULO IV - AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS NO NÍVEL DO ESTADO DE MINAS GERAIS: A DIALÉTICA "NOVO/VELHO", OU DE COMO MODERNIZAR PARA CONSERVAR	118
1 - A criação de condições gerais de produção nas décadas de 50 e 60, a articulação entre o estado R e o Estado A e os gestores em Minas Gerais	118
2 - A ascensão dos movimentos sociais e a necessidade de infletir a gestão do social	120
3 - A administração tecnoburocrática em consonância com as diretrizes federais	122
4 - O fortalecimento dos movimentos sociais e a exigência de se institucionalizar a participação: as Reformas Administrativas da "Nova República"	125
CAPÍTULO V - OS INTELLECTUAIS PROGRESSISTAS COMO GESTORES DO ESTADO RESTRITO EM MINAS GERAIS	159
1 - Os intelectuais progressistas: da marginalidade à condição de gestores; o desaprumo em face da organização autônoma dos trabalhadores e dos movimentos sociais	159
2 - A ascensão dos intelectuais progressistas aos órgãos do poder do Estado Restrito, em Minas Gerais: o caso da Área da Educação	166

CAPÍTULO VI - AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS INTELECTUAIS PROGRESSISTAS COMO GESTORES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO	183
1 - As linhas e as diretrizes operacionais no contexto do plano mineiro de educação	183
2 - Análise das linhas operacionais selecionadas	187
CAPÍTULO VII - AS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" E AS ALTERAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA	228
1 - Os antecedentes	228
2 - As medidas "racionalizadoras" - as primeiras voltas do parafuso...	236
3 - As medidas "racionalizadoras" - outras voltas do parafuso...	238
4 - As respostas da sociedade às medidas "racionalizadoras"	247
5 - Desengavetando outras medidas "racionalizadoras" - mais voltas do parafuso	257
6 - A resposta da sociedade - CPI da educação	261
7 - As hipóteses e perspectivas da gestão da educação na década de 90	264
CAPÍTULO VIII - CONSIDERAÇÕES FINAIS	268
BIBLIOGRAFIA	289

INTRODUÇÃO

1 - ORIGEM, DELIMITAÇÃO E PROPOSIÇÃO DO PROBLEMA

Em meu primeiro projeto de tese apresentado à UNICAMP, à época da seleção para o Doutorado, a problemática com a qual me preocupava voltava-se para a questão da construção de novas propostas de currículos e programas de ensino - para o 1º Grau e para o Curso Normal (Habilitação para o Magistério) - e de formas de organização do trabalho pedagógico em dois Estados da Federação - Minas Gerais e São Paulo - no período compreendido entre o fim do regime militar (1982) até a posse, em 1990, dos primeiros Governadores eleitos pela Constituição de 1988.

Partia, na ocasião, do pressuposto de que a formulação teórica é uma forma de prática e de que seus avanços expressam o desenvolvimento das relações de produção na sociedade. Interessava-me, então, investigar os aspectos das teorias mais recentes, afetas à área de currículo, incorporadas no sentido de interpretar e transformar a prática pedagógica das escolas de 1º Grau e do Curso Normal. A hipótese, sob esse ângulo de observação, era a de que a base da sociedade sobre a qual se firmam a produção e a distribuição do conhecimento é incorporada na prática pedagógica. Assim sendo, o currículo, como prática pedagógica, acabaria por ser a expressão de práticas sociais. Considerava que o movimento de transição do governo militar para o civil seria um momento rico, por excelência, para a realização do estudo, diante da emergência de movimentos sociais e da produção cultural relacionada ao esforço de auto-organização dos "excluídos" do regime autoritário. Tinha ainda como pressuposto que as mudanças na forma de atuação do Estado se articulavam com as transformações ocorridas na própria dinâmica das classes sociais.

Supunha, assim, que as exigências de novas dimensões do trabalho com implicações para a formação do trabalhador, nessa etapa do capitalismo, levavam à incorporação lenta, gradual e *refuncionalizada*¹ das demandas oriundas dos movimentos sociais, em termos de

1 Por **refuncionalização** entende-se o mecanismo utilizado pelas instituições sociais do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, e de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é, apreender o que ameaça e contesta sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela

luta por educação, bem como das contribuições resultantes de uma certa produção teórica crítica sobre a relação entre Educação e sociedade.

De fato, nesse período, o desafio de pensar uma escola democrática, cujas práticas expressassem resposta a esse desafio, em termos de organização do trabalho pedagógico, de currículos e programas de ensino, foi surgindo, em decorrência da mobilização que setores da sociedade - antes excluídos - promoviam, com vistas a superar o regime burocrático-autoritário instaurado com o Golpe de 64 e a agregar forças emergentes no seu processo de auto-organização.

No campo da Educação, uma onda de negação das teorias reprodutivistas², às quais se atribuía um caráter paralisante e desesperador, vai ganhando espaço na literatura. Esse movimento vem acompanhado da crença no poder, ainda que relativo, da escola, e na possibilidade de explicitar a direção e o sentido da construção da escola democrática, manifestado pela aceitação do aluno das camadas populares, pelo empenho em garantir-lhe não só o acesso, mas a permanência durante o maior tempo possível na instituição e, ainda, pela garantia da apropriação, por esse aluno, do saber sistematizado - herança cultural - como instrumento de luta pela cidadania. De acordo com esse ponto de vista, o saber sistematizado possibilitaria, por intermédio de seu domínio, condições aos cidadãos de participarem em outras esferas públicas. Discussões polarizadas ocuparam os espaços acadêmicos a respeito do "saber de classe" - "contra-cultura" - e do saber como "herança cultural". São exemplos marcantes de produções desse período o livro de MELLO (1982), *Magistério do 1º Grau*; da competência técnica

via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, *refuncionalizando-as*, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica.

2 A década de 60 é marcada pelo surgimento de um paradigma de análise que baliza pesquisas em Sociologia, com base na idéia da hereditariedade cultural, que, paralelamente à herança biológica, exerceria peso na determinação do destino dos estudantes dentro do sistema educacional e, mais amplamente, dentro da sociedade. São expoentes máximos dessa teorização Pierre BOURDIEU e Jean Claude PASSERON. Segundo NOGUEIRA (1990) o primeiro livro de ambos, *Les héritiers (Os herdeiros)*, Paris, Minuit, 1964, por sua denúncia à função conservadora da Universidade, exerceu grande influência sobre o movimento estudantil de maio de 1968, na França. No Brasil, sua obra de maior alcance foi *A reprodução*; elementos para uma teoria do sistema de ensino, publicada pela Francisco Alves, Rio de Janeiro, em 1975. A teoria da reprodução ficou, no Brasil, restrita aos meios universitários e foi precocemente criticada e abandonada sem dela se extraírem os elementos fundamentais para uma análise da realidade. Nos dias atuais, observa-se uma retomada desse referencial teórico. Apenas como exemplo cito a *Tese de Doutorado* em Educação de CASTRO (1994).

ao compromisso político, e o texto de ARROYO (1984), "Do compromisso político à competência técnica".

Nesse movimento, a literatura na área de currículo vai-se renovando e sendo revista, na tentativa de se encontrarem novas abordagens e novos rumos, em face de novos problemas. Temas até então não privilegiados passam a ser objeto de pesquisa e de reflexão de profissionais da área³. O mesmo ocorre com a metodologia da elaboração de novos programas de ensino, antes executada em gabinetes por "experts", e agora, com a participação de representantes dos professores e especialistas das escolas. Discussões são realizadas nas Universidades, nas escolas de 1^o e 2^o Graus, nas associações de docentes, em congressos, seminários e encontros, questionando a função da escola, o currículo, os conteúdos programáticos, os livros didáticos, entre outros aspectos. Da inércia e desespero inicial - o momento de negação da escola - parte-se para o desafio de pensar e construir o "novo", seja pelo resgate de experiências antigas, seja pela tentativa de propostas alternativas. As Secretarias de Educação daqueles Estados onde a "oposição" foi vitoriosa nas eleições de 1982 para Governador estimulam e procuram criar "novas" experiências, "novos" projetos, "novos" currículos e programas de ensino. Há como que um "novo" momento de euforia e de "otimismo pedagógico", que, embora diferente no seu quadro conjuntural, lembra a década de 20. Eventos marcantes acontecem. Em Minas Gerais, são realizados o "Congresso Mineiro de Educação" e o "Encontro Nacional sobre o Ensino Normal - Novo Tempo"; em São Paulo, é criado o PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança)⁴; no Rio de Janeiro, são instituídos os CIEPs⁵. Nos

3 O texto de GARCIA (1984) "Um currículo a favor dos alunos das classes populares" e o artigo de BRANDÃO (1982) "A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares" ilustram as novas temáticas abordadas à época.

4 O PROFIC (Programa de Formação Integral da Criança) foi implantado pela Secretaria da Educação de São Paulo, com o objetivo de propiciar melhores condições para o processo de ensino-aprendizagem, transformar a pré-escola em Educação Infantil, criar e ampliar programas educacionais para crianças e jovens de rua e/ou abandonadas e para todos os que não tinham acesso à escola, desenvolver ações que favorecessem a conquista e a preservação da saúde, envolver a comunidade em todo o processo educacional. O Projeto visava a atender crianças de baixa renda na faixa de 0 a 14 anos de idade. Para maior compreensão e avaliação do programa, indico, como leitura, a *Tese de Doutorado* de PEREZ (1994).

5 Os CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública) foram instituídos para constituir uma nova rede de escolas de dia completo. Criados pelo Governador do Rio de Janeiro - Leonel Brizola -, dentro do Programa Especial de Educação, os CIEPs ficaram também conhecidos popularmente pelo nome de "brizolões". Suas edificações foram projetadas por Oscar Niemeyer, compreendendo ambientes para administração, salas de aula e de estudos, biblioteca, salas para assistência médica e dentária, lazer, instalações sanitárias, cozinha e

três Estados, para ficar apenas nestes, "novos" currículos e programas de ensino são elaborados.

Meu propósito, ainda na época da seleção para o Doutorado, era confrontar as experiências de reformas do currículo do Curso Normal de Minas Gerais e de São Paulo, verificando a incorporação das contribuições teórico-críticas e das demandas dos movimentos sociais, em termos de Educação.

O aprofundamento na análise do tema, entretanto, evidenciou que havia, na sua explicitação, como que um certo descolamento do real. De fato, na elaboração de currículos e programas, regra geral são contratados consultores tanto para a área de currículos como para os conteúdos específicos - disciplinas do currículo. É natural que os consultores, na maioria das vezes provenientes de Universidades, passem aos participantes da produção dos currículos e programas suas bases teóricas. Por outro lado, é um fenômeno comum a apropriação *refuncionalizada* dos discursos progressistas oriundos seja da produção teórico-crítica, seja das bandeiras dos movimentos sociais, por parte dos órgãos públicos. Tais discursos, *refuncionalizados*, acabam aparecendo nos documentos oficiais. Sendo assim, em última análise, percebi que estava pesquisando o óbvio, uma vez que tenho como dado que os currículos e programas da "Nova República" apresentam, inquestionavelmente, avanços em relação às propostas de épocas anteriores. Essa reflexão conduziu-me à reformulação do problema. Considerei que seria mais relevante - conquanto coerente com os pressupostos que orientaram minha opção pela área de concentração de Administração no Doutorado em Educação e pelo trato da área numa dimensão histórica - manter o período escolhido, restringir-me a Minas Gerais, focalizando o momento de ascensão dos movimentos sociais e o momento de assimilação das instituições criadas nesses movimentos, e a devolução dessas instituições, sob a forma de reformas administrativas e educacionais, com destaque para a área educacional.

refeitório. Visavam a atender a 1.000 crianças da 1ª à 4ª série ou da 5ª à 8ª série, separadamente, no período de 8 horas da manhã às 17 horas, com programação de três refeições, um banho diário, aulas, recreação e ginástica. À noite, previa-se o funcionamento para educação de jovens e adultos, em programas de alfabetização ou instrução. Na linha de atendimento filantrópico, em cada CIEP poderiam ser abrigados cerca de 12 meninos e 12 meninas "*abandonadas e que estivessem sob a ameaça de cair na delinquência*". (RIBEIRO, 1986:17). Para uma crítica a propostas filantrópicas de Educação em tempo integral, remeto o leitor para algumas obras, entre as quais os textos de SILVA e SILVA (1989); ARROYO (1988); PARO (1988). Para maiores detalhes sobre a visão oficial sobre CIEPs, sugiro a leitura da obra de RIBEIRO (1986).

Constituem o pano de fundo do problema que me propus investigar, de um lado, a efervescência dos movimentos sociais e de produção cultural, articulada com o esforço de auto-organização dos "excluídos" do regime militar, que se registraram na segunda metade da década de 70 e prosseguiram até a transição do governo militar para o civil, no início dos anos 80, e, de outro, a assimilação das instituições emergentes desses movimentos na década de 80 até os anos iniciais da década de 90.

Partindo do pressuposto de que as reformas administrativas são respostas atrasadas às questões colocadas pelas práticas sociais, um dos objetivos deste trabalho foi investigar que questões colocadas e que instituições criadas pelos trabalhadores de um modo geral, e pelos trabalhadores do ensino de modo específico foram assimiladas pelos gestores do Estado R e devolvidas por medidas que afetaram a organização do trabalho na escola.

Com suas lutas, na segunda metade da década de 70, os trabalhadores dão sinais de ruptura de uma longa fase de assimilação dos conflitos sociais, que tem como marco histórico o Golpe de 1964 e perdura até meados da década de 70. À aparente ordem imposta pelo regime militar a partir de 1964, os trabalhadores contrapõem uma nova ordenação, com base em um tipo novo de relações sociais entre os homens. A intensidade e a magnitude do movimento dos trabalhadores transbordam a esfera da produção, atingindo diversas instituições: igreja, partidos políticos, escolas, entre outras. Dentre esses movimentos, destaca-se o movimento dos trabalhadores do ensino.

Considero que o ano de 1979 constituiu um momento de plena ascensão dos movimentos sociais em geral e, entre eles, o dos trabalhadores do ensino. Apesar da ambigüidade desse movimento, nele os trabalhadores de ensino instituíram novas formas de gerir a sua prática social, conseguiram assumir-se como trabalhadores do ensino, por conseguinte, como explorados, e reagem no sentido de se colocarem como sujeitos coletivos no processo de luta, com vistas à criação de relações sociais novas. Colocaram-se como interlocutores junto ao Estado, na proposição de novas formas de organização do trabalho e na definição de políticas de pessoal, salarial e educacional. Exprime a profundidade dessas mudanças a afirmação de ARROYO (1989:35):

"Nas propostas de formação, nas concepções, nas práticas [pedagógicas dos profissionais da educação escolar], não houve grandes avanços ao longo das últimas décadas e das últimas Leis de Diretrizes e Bases, mas, na prática social desses profissionais, nas formas de sua inserção no trabalho, nos processos de sua gestão e, sobretudo, na sua consciência grupal e na sua organização política, avançou-se mais nas últimas décadas do que em todo o século de História da Educação Escolar".

Tendo como pressuposto que as classes se definem de forma relacional, ou seja, de que há um permanente relacionamento entre as classes capitalistas e a classe trabalhadora, operado, quer mediante os confrontos, quer mediante a assimilação ou a recuperação dos conflitos sociais, procurei, neste trabalho, verificar como se transformaram, na luta, as relações entre o Estado e a categoria dos trabalhadores do ensino da rede estadual de Minas Gerais. Para a compreensão desse processo, considere dois aspectos inseparáveis - o das reivindicações e conseqüentes pressões, e o da organização do trabalho adotada, bem como das inovações educacionais introduzidas.

O fato novo no movimento dos trabalhadores do ensino em 1979 consistiu no caráter generalizado das lutas, ou seja, não foram categorias isoladas por níveis de ensino, ou por funções, ou apenas de um Estado da Federação que fizeram greves, mas vários segmentos, em vários Estados e de diversos níveis de ensino. A tomada de consciência e o assumir-se como trabalhador de ensino elevou a categoria a um patamar superior de luta, identificado com os interesses da classe trabalhadora em geral - luta por autonomia⁶, por liberdade de organização sindical e política. Sobressai, também, o fato de que os trabalhadores do ensino, em luta, romperam com as entidades existentes e passaram a se posicionar não só por salários, mas por condições para o exercício da profissão, por novas formas de organização do trabalho e pelas políticas educacionais.

Partindo do pressuposto, já enunciado, de que as reformas administrativas e educacionais são respostas atrasadas às demandas colocadas pela prática social, interessou-me

6 A palavra autonomia aqui está sendo empregada no sentido de engajamento dos profissionais da Educação em um movimento de construção histórica, com possibilidades e limites, em face das determinações externas. Ilustra bem essa acepção de autonomia o conceito de sujeito autônomo apresentado por SADER (1988:56), quando afirma que "*sujeito autônomo não é aquele (pura criação voluntarista) que seria livre de todas as determinações externas, mas aquele que é capaz de reelaborá-las em função daquilo que define como sua vontade*".

investigar que questões levantadas pela prática social dos trabalhadores e que instituições criadas pelos seus movimentos foram assimiladas pelo capitalismo e devolvidas sob a forma de reformas administrativas ou educacionais que afetaram a organização do trabalho na escola. Nesse sentido, um dos aspectos privilegiados no trabalho foi a verificação de como medidas de natureza administrativa obstaram ou favoreceram propostas pedagógicas conseqüentes, levadas a efeito por intelectuais progressistas no poder, a partir de 1983.

Considerando que, no movimento, os trabalhadores do ensino buscaram identificar-se com a classe trabalhadora, em alguns momentos da análise, a assimilação capitalista das instituições criadas nas lutas sociais dos trabalhadores foi tratada, aqui, de forma genérica e não apenas em termos de mudanças específicas na área educacional. A razão de ser desse tratamento decorre do suposto teórico de que *"a degenerescência da luta autônoma é assimilada pelo capitalismo como forma de organização do processo de trabalho e da vida social em geral"*. (BERNARDO, 1991:351).

Analisei um ciclo *"intermédio"* de mais-valia relativa, inserido no quarto ciclo longo de mais-valia relativa. A expressão ciclo longo de mais-valia relativa é utilizada por João BERNARDO, em sua obra *Economia dos conflitos sociais*⁷, na qual também emprega a terminologia ciclo curto de mais-valia relativa, bem como faz a periodização dos ciclos longos em escala mundial. Não obstante, considerei que não havia necessidade de me restringir a esses dois conceitos e, mais ainda, que havia lugar para inserir a expressão ciclo *"intermédio"* de mais-valia relativa quando se tratasse de análises de conjuntura nacional de média duração, inserida em um dado ciclo longo mundial. Assim sendo, o ciclo *"intermédio"* que me propus estudar, dentro do quarto ciclo longo de mais-valia relativa mundial, compreende uma fase de ascensão dos movimentos dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino de modo específico, e uma fase de assimilação das lutas sociais e das instituições criadas nessas lutas e devolvidas como reformas administrativas e educacionais, tendo como foco o Estado de Minas Gerais, no período que vai do final dos últimos anos da década de setenta até 1990.

7 Posteriormente, na seção de esclarecimento dos conceitos desta Introdução, serão apresentadas as concepções de ciclo longo de mais-valia relativa e de ciclo curto de mais-valia relativa, na obra de João BERNARDO, bem como a razão de introduzir, nesta pesquisa, o termo ciclo *"intermédio"* de mais-valia relativa.

A proximidade do período citado pode dificultar a avaliação dos movimentos sociais, da relação entre esses movimentos e as políticas públicas, do impacto das propostas governamentais, bem como do alcance e dos limites das propostas alternativas e das resistências do movimento social às propostas governamentais. Na realidade, a avaliação não foi objeto deste trabalho. Analisei, tão somente, algumas questões colocadas pelo movimento social, com destaque para o movimento dos trabalhadores e, em especial, dos trabalhadores do ensino, e como essas questões foram captadas pelo Estado, por meio de seus órgãos públicos, e devolvidas em forma de políticas públicas, expressas em reformas administrativas e educacionais que afetaram a organização do trabalho pedagógico. De fato, sobressai e pode-se constatar, no período entre 1983 e 1990, com a posse do Governador eleito pelo voto popular, em 1982, uma série de propostas educacionais e de reformas administrativas. Ao mesmo tempo, pode ser observada, no período, uma onda de intensos debates e mobilizações da categoria dos trabalhadores do ensino nas escolas e nas associações comunitárias, em torno das alternativas educacionais e de resistência às propostas educativas do governo.

Por não tomar como referência os parâmetros da lógica formal, a investigação não partiu de hipóteses formuladas de maneira acabada sobre o tema em estudo. Nem eu pretendia, ao final da pesquisa, comprovar suposições formalmente expressas. Ao contrário, parti de questões que se foram delineando no universo de inquietações resultantes da prática social e educativa em que me insiro. Assim sendo, todo o processo de investigação constituiu um diálogo entre a teoria que serve de suporte à análise do meu objeto de estudo e as indagações que a prática suscitava, à medida que ia procedendo ao levantamento dos dados.

Examinei as principais questões colocadas pelos trabalhadores do ensino em suas lutas no final dos anos 70 e no início dos anos 80 - com ênfase na organização do trabalho, bem como as instituições criadas nesse movimento - e a sua assimilação e devolução, em termos de reformas administrativas e educacionais. Como os trabalhadores do ensino buscavam a identidade com a classe trabalhadora, optei, em vários momentos, por tratar de questões comuns colocadas pelos trabalhadores em geral, no contexto brasileiro. Analisei, em duas gestões governamentais do Estado de Minas Gerais, no período de 1983 a 1990, as políticas públicas expressas em reformas administrativas e educacionais, com o objetivo de apreender como foram

assimiladas e *refuncionalizadas* as instituições criadas e as questões suscitadas pelo movimento dos trabalhadores em geral, e pelos do ensino em particular, e devolvidas sob a forma de organização do trabalho. Tomei como referência as políticas públicas voltadas para o *restabelecimento da dignidade da escola pública*, conforme promessa de campanha de Tancredo Neves, as principais medidas levadas a efeito em seu Governo, para a *melhoria da qualidade de ensino* dessas escolas e para a *valorização dos profissionais da Educação*, bem como as *medidas racionalizadoras* para a organização e o funcionamento das escolas públicas⁸.

Em outras palavras, procurei, de um lado, levantar as principais instituições criadas e as questões básicas colocadas pelo movimento dos trabalhadores de ensino em sua fase de ascensão e, de outro, analisar a assimilação dessas instituições e questões e sua devolução, em forma de propostas pedagógicas, de medidas administrativas ditas "racionalizadoras", "eficientes" e "técnicas", ligadas à organização e ao funcionamento da escola e à administração dos profissionais da educação escolar. Investiguei, também, os efeitos perversos ou não das medidas administrativas sobre a prática pedagógica, inviabilizando as propostas pedagógicas oriundas dos órgãos oficiais e subscritas por intelectuais progressistas que ascenderam ao poder após a vitória da "oposição" ao Governo Estadual em Minas Gerais.

Delimitei, para estudo, o período entre o fim da década de 70, correspondente à fase agônica do governo militar, até a posse, em 1990, do primeiro Presidente eleito pela Constituição de 1988, pela via do voto popular. A escolha recaiu sobre esse período, além de razão de ordem metodológica - exigência de delimitação de um espaço de tempo razoável para estudo - pelas características com que se reveste o período.

Busquei libertar-me dos esquemas oficiais de datação, pautando-me, nessa delimitação do período, pelo conceito de ciclo longo de mais-valia relativa. Justifico essa ruptura com as datas oficiais com base nas considerações pertinentes de BRESCIANI (1978:915) sobre a tarefa de datar:

"... A importância das datas decorre, não tanto de uma transformação evidente, mas principalmente de uma intenção transformadora vitoriosa. Nesse sentido, a datação sempre expressa um ajuste de contas com o tempo anterior cujas possibilidades foram esgotadas. Expressa também

8 NEVES, 1982.

a necessidade de romper com vínculos do passado. E' um novo tempo que começa e que será definido por aquilo que superou.(...)

A diferença estando marcada resta investir toda potencialidade no futuro que se organiza a partir de um presente pleno de intenções. No ajuste de contas, a data-conceito homogeneiza o passado, ao indicar o inimigo vencido e ao fixar os desajustes visíveis com graus a serem percorridos, estando eles contidos, entretanto, numa mesma direção final.(...)

Abre-se um tempo novo para a política que acaba de ter o seu espaço redefinido".

O período escolhido traz como característica a *intenção transformadora*, evidente nas ações e nas bandeiras do movimento dos trabalhadores em geral de ser uma ruptura com o período ditatorial, que se instaura a partir do Golpe de 1964, e que dura formalmente até o ano de 1985, passando por um longo período de transição. Do ponto de vista oficial, uma *intenção transformadora vitoriosa* é proclamada. Esgotadas as possibilidades de manutenção do regime militar burocrático-autoritário, em face da ascensão das lutas sociais, oficialmente decreta-se a "abertura lenta e gradual" e, por fim, anuncia-se a "Nova República". O "novo" que se contrapõe ao "velho" expressa o *ajuste de contas*, fazendo com que a *data conceito homogeneize o passado* e se abra um novo tempo para a política, que acaba de ter o seu espaço redefinido. Esse assunto - fase de ascensão e fase de assimilação dos movimentos sociais, no ciclo "**Intermédio**" dentro do quarto ciclo longo de mais-valia relativa, focalizando a realidade brasileira, constitui objeto de análise mais aprofundada no Capítulo I. Aqui são apontados apenas alguns aspectos, com o intuito de justificar a seleção do período para estudo.

Em termos econômicos, o cenário do fim do regime militar e do primeiro Governo da "Nova República" é de desequilíbrio interno e externo da balança de pagamentos, com a eclosão da crise da economia brasileira (1982), com o início das conversações do Governo brasileiro com o Fundo Monetário Internacional - FMI - (1982), com o início do ajuste recessivo da economia (1983-85), com a baixa taxa de crescimento da economia brasileira, na segunda metade da década (1985-89), comparável, em nível, às taxas atingidas no fundo da recessão do início dos anos 80, ou seja, 15 a 16% do Produto Interno Bruto (PIB).

Diante desse panorama econômico, as relações entre o Estado e as classes sociais, especialmente a classe trabalhadora, são cautelosas. Expressam-se, entre outras

formas, na retomada periódica do tema *pacto social* e na ênfase no discurso sobre a necessidade da participação popular na implementação das políticas sociais, entre elas, as educacionais. A esse período denomino um ciclo "*intermédio*" de mais-valia relativa, compreendendo a fase de ascensão das lutas sociais e de assimilação das instituições que delas emergiram ou foram por elas suscitadas.

Nesse período de transição, dentre as várias manifestações e fatos, destaca-se, no ano de 1982, a eleição dos Governadores estaduais pelo voto popular. Vale lembrar que até essa data, durante o regime militar, os Governadores eram indicados pelo Presidente da República. A data e o fato em si da posse dos Governadores eleitos em 1982 só ganham significado quando se considera o processo de complexidade crescente da sociedade, durante as décadas de 60 e 70, e a sua expressão manifesta, no final da década de 70 e no início dos anos 80, pela efervescência dos movimentos sociais, pelas pressões das camadas populares sobre o poder político, pelas alianças e pactos que se buscou estabelecer, pelas transformações na forma de gerir o social e pelas transformações do Estado.

A partir da posse, em 1983, do Governador eleito pelo voto popular em 1982, em Minas Gerais, ocupam postos no espaço do poder intelectuais progressistas, muitos deles ligados ao meio acadêmico e à área educacional. Esse fato não ocorre só em Minas Gerais, onde o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) foi vitorioso. Pode ser observado também em outros Estados da Federação, como São Paulo, Paraná, onde o PMDB também venceu as eleições, e no Rio de Janeiro, em que o Partido Democrático Trabalhista (PDT) foi vencedor. Pode, também, ser constatado a partir de 1985, com a posse do novo Presidente da República eleito pelo Colégio Eleitoral.

Considero que a ocupação dos espaços do poder é contraditória. Por um lado, essa ocupação pode ser estratégica, na medida em que guarda, em potencial, possibilidades maiores de atuação de educadores e intelectuais. Por outro lado, pode tornar-se um meio de cooptação de instituições e de intelectuais, e uma forma de legitimação de iniciativas governamentais. O que parece fora de questionamento é o fato de a perspectiva dos intelectuais progressistas no poder prender-se à convicção da possibilidade de transformação social a partir

do interior dos aparelhos de Estado. Ligados a correntes estruturais funcionalistas ou marxistas ortodoxas⁹, esses intelectuais aceitam a realidade das diferenças das classes sociais. Enquanto os adeptos das primeiras correntes atribuem à Educação a função diferenciadora, que possibilita, na diversidade e na especialização, a unidade, a totalidade funcional, a cooperação e a intercomplementaridade entre os indivíduos de classes diferentes, os seguidores da segunda consideram o antagonismo de classe uma questão básica, centrando sua análise do social na questão da desigualdade entre as classes. Para estes, um dos mecanismos para a superação da desigualdade passa pela democratização do ensino, que não se deve restringir ao acesso à escola pelas crianças em idade escolar, mas pela sua permanência nela e pela universalização dos conteúdos. É ilustrativo dessa perspectiva teórica o que afirma RODRIGUES (1985:54) sobre o papel da escola na sociedade que se torna complexa:

"O que espera a sociedade da escola? Que prepare os seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais; que sistematize e

9 Por marxismo ortodoxo defino a leitura das idéias de Marx feita por militantes e teóricos que assumem como dogmas posições teóricas desse pensador, algumas antitéticas ou diferentemente concebidas nas suas diversas obras, tais como "ditadura do proletariado", "formas de transformação do modo de produção capitalista em outro modo de produção", entre outros conceitos. Por decorrência, defino como marxismo heterodoxo a leitura de Marx não pautada pelos cânones ortodoxos, expressos pelo marxismo-leninismo-stalinismo ou marxismo-leninismo-trotskyismo, que serviram de suporte às análises dos PCs ligados ao modelo da URSS e às dos associados da IV Internacional antes de sua cisão em correntes e tendências (Tragtenberg, 1981:7). Práticas e desenvolvimentos teóricos diferentes decorrem da resposta à exigência de definir que elemento, no interior do regime capitalista, possibilitará o surgimento de outro sistema econômico e social. Para o marxismo ortodoxo, a transformação do modo de produção capitalista em outro modo de produção decorre das contradições geradas por meio do desenvolvimento das forças produtivas, ao desorganizarem o mercado - esfera da circulação - como lugar privilegiado que é do capitalismo. Por assim conceber a transformação desse regime em outro, o marxismo ortodoxo define-se pela vitória no poder. Em outras palavras, assume ideologicamente a possibilidade de reorganização do capitalismo, visto que os elementos de sua transformação - as forças produtivas - embora integrantes do capitalismo, fundamentam sua ultrapassagem e contêm, em germe, as características do futuro modo de produção. Decorrem desses pressupostos implicações práticas, tais como o privilegiamento do partido hegemônico, a ocupação de espaços do poder pelos militantes, a adoção, como se fossem neutras, de técnicas de gestão e de formas de organização do trabalho, bem como tecnologias concebidas e desenvolvidas no capitalismo. Já o marxismo heterodoxo considera que as forças produtivas não são neutras e expressam as relações sociais do capital. Atribui à mais-valia lugar central no modo de produção capitalista, visto que resulta da capacidade que a força de trabalho tem de despende um tempo superior àquele que ela incorpora. E, por assim considerar, privilegia o processo de produção como a esfera ou "locus" dessa relação contraditória. Decorre desse posicionamento a ênfase nas lutas sociais e a necessidade de os trabalhadores lutarem contra a exploração, tomando-se agentes da transformação do modo de produção capitalista em outro. O pressuposto de que se vale o marxismo heterodoxo para admitir serem os trabalhadores, por meio de suas lutas sociais, o sujeito coletivo da transformação do modo de produção capitalista em outro é a emergência, a partir dessas lutas, de relações sociais coletivas, solidárias e antagônicas às relações individualistas e competitivas.

organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial".

Ainda na perspectiva de RODRIGUES (1985:64), os conhecimentos transmitidos pela escola constituem armas, semelhantes às das classes dominantes, necessárias às classes populares na luta contra a desigualdade:

"A superação histórica da sociedade de classes deve-se dar no combate das lutas sociais que conduzam à destruição do germe alimentador das classes sociais. O que estamos convencidos é de que essa luta não se pode dar no mesmo terreno histórico, sem que as classes populares dominem o manejo de armas semelhantes às conduzidas pelas classes dominantes. Por isso, as armas preparadas pela educação escolar, como as da cultura, da ciência e da técnica, não podem ser propriedade exclusiva das classes dominantes. Logo, deve-se assegurar às classes subalternas o acesso a esse instrumental de luta social".

Como, para esses intelectuais, a função principal e mais nobre da escola é socializar o saber sistematizado, as políticas educacionais devem voltar-se para a estrutura curricular, para a organização do trabalho docente, para a estrutura e funcionamento da escola, como meios para se viabilizar a distribuição desse saber sistematizado. Assim sendo, suponho, por decorrência, que, ao assumirem a posição de gestores no aparelho de Estado, esses intelectuais fizeram propostas pedagógicas coerentes com seus pressupostos. E mais, que, por centrarem suas propostas na questão da distribuição do saber sistematizado como um dos meios para superar a desigualdade de classes, suas propostas não conflitavam, em um primeiro momento, com as exigências do capitalismo em sua etapa atual, que demanda a formação de pessoas flexíveis, com cultura geral e capacidade de operações abstratas, mas passaram a conflitar, em um segundo momento, com medidas econômico-administrativas.

Assim sendo, suponho ainda que, por não se oporem e até por se subordinarem às diretrizes econômicas, na medida em que acreditam na superação do capitalismo pela via das contradições que engendram o desenvolvimento das forças produtivas, muitas propostas pedagógicas, em termos de melhoria da qualidade do ensino público e da qualificação dos profissionais do ensino, subscritas por esses intelectuais na condição de gestores do Estado, ficaram comprometidas por medidas de natureza econômico-administrativas. Em outras palavras, as medidas pedagógicas dependiam, para sua viabilização, de condições materiais, que

passavam pelas questões de gestão de pessoal e pela organização do trabalho, e estas não podem ser analisadas centrando-se no desenvolvimento das forças produtivas, na distribuição, mas na mais-valia, na produtividade, na exploração, ou seja, nas relações sociais de produção. E esta é uma questão teórica que está na base do desenvolvimento do antagonismo ideológico entre duas correntes do marxismo - a ortodoxa e a heterodoxa¹⁰.

Como já tive oportunidade de expor anteriormente (nota 9), a ênfase no desenvolvimento das forças produtivas e, por conseguinte, na prática que ocorre na circulação, na distribuição, na conquista do poder, está na base do desenvolvimento do marxismo ortodoxo. Já o privilegiar das teses que entendem serem as relações de produção estruturadas pela mais-valia e que, por conseguinte, colocam na luta contra a exploração a forma de transformação do sistema econômico está na base do marxismo heterodoxo¹¹. É na perspectiva do marxismo heterodoxo

10 Essa formulação teórica tem suas raízes históricas decorrentes dos desdobramentos do marxismo, especialmente a forma como se processou a Revolução Russa de 1917. Tais desdobramentos têm sido objeto de crítica de marxistas heterodoxos. Sobressaem, entre os críticos os nomes de Anton Ciliga e Volodiv Smimov - membros da ala à esquerda resultante da cisão, em 1922, do Grupo Oposição Operária, formado em 1920 - os quais insistiam na tese de que a Revolução Russa não foi uma revolução operária; o que houve foi uma revolução proletária dirigida por um partido burocrático. Com essa crítica à globalidade da Revolução Russa, Ciliga e Smimov levantam a problemática segundo a qual pode haver revolução nas relações de propriedade, sem que haja revolução nas relações de produção. Em outras palavras, a propriedade pode passar de privada a coletiva e as relações de produção podem não ser socialistas. Assim sendo, consideram que, na Rússia, houve mudança na forma de capitalismo - Capitalismo de Estado -, mas não houve revolução nas relações de produção, visto que continuou a existir o controle e a exploração de uma nova classe - os gestores - sobre o proletariado. Vale registrar que, já em 1905, Makhaiski, no seu texto "*A Ciência Socialista: nova Religião dos Intelectuais*" abordava o tema, ao considerar que, embora a abolição da propriedade privada seja condição para o socialismo se implantar, não é suficiente, se mantida a divisão social do trabalho com base na separação entre o trabalho manual e o intelectual, entre quem pensa e quem executa. Makhaiski (1981:97) afirma: "*Somente pela supressão dos capitalistas privados, a classe operária moderna, os escravos contemporâneos, não deixam de ser escravos, condenados a um trabalho manual durante toda a vida; conseqüentemente, a mais-valia nacional criada por eles não desaparece, mas passa pelas mãos do Estado democrático, como fundo de manutenção para a existência parasitária de todos os extorsionários, de toda a sociedade burguesa. Esta última, depois da supressão dos capitalistas continua a ser uma sociedade dominante, tal como anteriormente era a dos dirigentes e governantes cultos, a sociedade dos 'colarinhos brancos'; ela fica com a posse do lucro nacional, que se partilha da mesma forma que antigamente: 'honorários' dos 'trabalhadores intelectuais'; pois graças à propriedade e ao modo de vida familiar, este sistema se conserva e se reproduz de geração em geração*". É na esteira dessa crítica que se insere a discussão do lugar do gestor. Se aos trabalhadores é atribuída a capacidade de mudar a História, ao gestor, inserido no quadro do capitalismo, cabe remodelar o modo de produção capitalista em direção a formas mais desenvolvidas.

11 Vale registrar que MARX, em suas teses, atribui lugar central à mais-valia. Por assim situá-la, concebe o modo de produção, antes de tudo, como modo de exploração, o qual define como seu fundamento dadas relações sociais que explicam as forças produtivas e, por conseguinte, o seu caráter não neutro e não autônomo.

que se situa o presente trabalho, ao tratar da relação entre o Estado e os trabalhadores do ensino em suas lutas. Parto do pressuposto de que, enquanto lutam contra a exploração, os trabalhadores afirmam seu antagonismo contra o sistema econômico, constituem-se em classe trabalhadora e atuam como agentes de passagem para um novo modo de produção. Captar a dinâmica das lutas sociais de um ciclo "*Intermédio*" de mais-valia relativa dentro do quarto ciclo longo de mais-valia relativa, tendo como ponto de partida a luta dos trabalhadores do ensino, é, portanto, o objeto do presente trabalho.

2 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Pretendi evitar "*a transformação do método em mera profissão de fé*", como adverte VIEIRA (1990:12). Nesse sentido, tentei dar-lhe tratamento comedido. Busquei fazer com que a exposição historiográfica se confundisse com a aplicação do método.

Admiti, por princípio, que a metodologia se delinearía no processo e que a construção do conhecimento se daria a cada passo, sem um caminho estabelecido *a priori*. Coerente com os pressupostos teóricos assumidos, parti das questões levantadas pela prática social dos trabalhadores e, de modo específico, dos trabalhadores do ensino em direção à sistematização dos conhecimentos sobre a organização do trabalho. No embate entre trabalhadores do ensino e gestores do Estado Restrito, tentei apreender o tratamento dado às aspirações emergentes da prática daqueles trabalhadores pelas reformas administrativas e educacionais. Com vistas a esses processos, procedi ao levantamento das fontes primárias e secundárias.

2. 1 - LEVANTAMENTO DAS FONTES PRIMÁRIAS:

- Diário Oficial de Minas Gerais - *Minas Gerais* (1982-1990);
- Jornal *Estado de Minas Gerais* (1982-1990);
- *Jornal da Educação* - Suplemento Pedagógico da Secretaria de Estado da Educação;
- *Informativo MAI de Ensino* (1982-1990);

- Jornais alternativos, entre eles, *Jornal do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais*, nºs 1 e 2 de 1990, *Jornal da Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público Estadual de Minas Gerais - Edição Especial*, Agosto de 1990.

- Planos globais e setoriais de educação.

- Documentos técnicos da Secretaria de Estado da Educação e do Conselho Estadual de Educação.

- Relatórios e depoimentos da CPI da Educação da Assembléia Legislativa de Minas Gerais.

- Revistas: *Veja e Isto é, Senhor* (1982-1990).

- Publicações oficiais sobre política educacional e propostas pedagógicas de Minas Gerais (1982-1990).

- Documentos básicos das reformas administrativas dos Governos Tancredo Neves/Hélio Garcia e Newton Cardoso.

- Documentos das entidades de classe que focalizam a relação dos trabalhadores do ensino com o Estado.

- Entrevista com a Presidente do SIND-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais).

- Entrevista com o Presidente do GEMA (Grupo Executivo de Modernização Administrativa).

2. 2 - LEVANTAMENTO DAS FONTES SECUNDÁRIAS

- Levantamento da produção teórica da década sobre o tema - livros, teses e dissertações - periódicos nacionais ou estrangeiros relevantes, entre outros.

3- ESTRUTURA DO TRABALHO

No item 4 da Introdução, apresento, em linhas gerais, o quadro teórico que balizou as análises. Considero necessário explicitar, nesse item, a definição de classe social pelo referencial teórico do marxismo heterodoxo e, neste, pelas categorias expostas na obra de João BERNARDO.

No primeiro capítulo, focalizo o contexto brasileiro entre o final dos anos 70 até o final da década de 80, com destaque para as reivindicações dos trabalhadores e conseqüentes

pressões, bem como para a organização social, enfocando as relações entre o Estado Restrito e o Estado Amplo, e as classes sociais.

No segundo capítulo, reconstituo o movimento dos trabalhadores do ensino - a ascensão de suas lutas autônomas, as instituições criadas nessas lutas, bem como as questões levantadas em relação à organização do trabalho e às políticas educacionais.

No terceiro e no quarto capítulos, trato, respectivamente, das reformas administrativas no âmbito federal e no âmbito estadual, como respostas às questões colocadas pela prática social. Enfatizo, de forma articulada, a organização social e a organização do trabalho de modo geral, e do trabalho em educação de modo específico.

No quinto capítulo, busco analisar o movimento de ascensão dos intelectuais progressistas ao poder, na condição de gestores do Estado Restrito, e seu papel na organização da sociedade, na medida em que articulam reformas administrativas e educacionais.

No sexto capítulo, focalizo as principais inovações introduzidas na área educacional pelos intelectuais progressistas no poder, seus pressupostos teóricos e as mudanças que estes exigiam na organização do trabalho. Focalizo as reformas de currículo de 1º grau as propostas de revitalização da Escola Normal, e a instituição da administração colegiada.

No sétimo capítulo, examino as medidas administrativas de caráter racionalizador que afetaram a organização do trabalho do profissional da educação escolar. Aponto as relações entre essas medidas e as inovações educacionais, a fim de inferir como e em que medida viabilizaram ou obstaram propostas pedagógicas conseqüentes. Verifico também a relação entre as medidas administrativas e as questões colocadas pelo movimento dos trabalhadores do ensino.

No oitavo capítulo, faço algumas considerações finais, à guisa de conclusão.

4 - DISCUSSÃO DOS CONCEITOS

4. 1 - CLASSE SOCIAL E ESTADO NO PENSAMENTO MARXISTA

Para os fins deste trabalho, importa explicitar as concepções de classe social e de Estado que balizam a análise do objeto de estudo, ou seja, o de que a organização do trabalho em Educação foi uma questão levantada pelos trabalhadores de ensino a partir da greve de 1979. Essa questão, proposta pelo movimento dos profissionais da Educação, uma vez assimilada e recuperada, foi devolvida sob a forma de reformas administrativas ou de estratégias de gestão consentidas, mediante a adesão dos trabalhadores. Tais reformas e estratégias afetaram tanto a organização do trabalho na escola como o próprio movimento dos trabalhadores de ensino, e inviabilizaram propostas pedagógicas conseqüentes. Entendo que a explicitação da concepção de classe social e de Estado seja uma exigência do próprio processo de pesquisa, ao situar, na construção do objeto, o lugar de onde o pesquisador o vê.

A questão teórica das classes sociais tanto dentro do pensamento marxista como fora dele é objeto de muita polêmica. Não me proponho entrar no mérito dessa questão, ainda que a considere instigante, visto que isso implicaria desviar-me do objeto deste trabalho. Todavia, considero, de um lado, extremamente vulnerável ficar-se estagnado em face de afirmações de que não se pode aceitar e aplicar, na sua originalidade, a teoria das classes sociais de MARX e ENGELS e, de outro, admiti-la sem ter presente o fato de que as suas formulações são datadas e situadas. Na medida em que me defini, ao fazer esta pesquisa, pelo referencial do materialismo histórico, importa explicitar a concepção de classe subjacente às análises efetuadas, tendo presente que tanto MARX¹² como ENGELS não partiram de um *a priori*, mas de uma sociedade

12 Em carta a J. Weydemeyer, MARX (1955:69) situa o aparecimento do tema classes sociais como objeto de investigação, e delimita a sua contribuição: *"No que me diz respeito, nenhum crédito me cabe pela descoberta da existência de classes na sociedade moderna ou da luta entre elas. Muito antes de mim, historiadores burgueses haviam descrito o desenvolvimento histórico da luta de classes, e economistas burgueses, a anatomia econômica das classes. O que fiz de novo foi provar : 1) que a **existência de classes** somente tem lugar em **determinadas fases históricas do desenvolvimento da produção**, 2) que a luta de classes necessariamente conduz à **ditadura do proletariado**, 3) que esta mesma ditadura não constitui senão a transição no sentido da **abolição de todas as classes** e da **sociedade sem classes**".*

concreta, de sua época, baseada no modo de produção capitalista¹³. Embora não haja uma sistematização teórica sobre classe social em toda a obra de MARX e ENGELS, nela estão presentes os pressupostos claros sobre o que entendem por classe social, luta de classe, dominação de classe e consciência de classe¹⁴. O que sobressai do conjunto da obra é que a distinção das classes surge depois de MARX indicar que a questão das classes só se coloca nas sociedades em que existe a propriedade privada e o Estado, por meio do qual se exerce o domínio de uma classe sobre a outra.

No conjunto da obra de MARX e ENGELS, destaca-se a caracterização de duas classes fundamentais¹⁵. Essa definição assume caráter explicitamente operacional em nota colocada por ENGELS¹⁶ na edição inglesa de 1888 do *Manifesto do Partido Comunista*:

"Por burguesia entende-se a classe dos capitalistas modernos, proprietários dos meios de produção social, que empregam o trabalho assalariado. Por proletariado, a classe dos trabalhadores assalariados modernos que, não tendo os meios de produção próprios, são obrigados a vender sua força de trabalho para sobreviver".

4. 1. 1 - A burocracia e a classe capitalista

Além das classes fundamentais, MARX e ENGELS focalizam também a questão da burocracia. Vale, no entanto, salientar que, diferentemente de outras formulações teóricas sobre essa temática, os autores vêem a burocracia a serviço da classe capitalista, que é passível de

13 O problema das classes sociais foi formulado por MARX depois da derrocada das organizações sobreviventes do *Ancien Régime* e da afirmação do capitalismo como modo de produção.

14 O termo *classe* aparece pela primeira vez na obra de MARX na *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (1843). Todavia, é no *Manifesto Comunista* (1848) que trata com eloquência da constituição das classes e do proletariado como classe revolucionária. Não obstante, em todas as suas obras, seja as de fundamentação sociológica ou de Filosofia da História (*A Sagrada Família*, *A Ideologia Alemã*, *A Miséria da Filosofia*), seja as de análise de conjuntura (*Revolução e Contra-Revolução na Alemanha*, *As Lutas de Classe na França*, *O 18 Brumário de Luis Napoleão*) ou nos três volumes de *O Capital*, em que predominam as análises econômicas, o conceito de classe social foi tratado, ainda que com diferentes níveis de profundidade, tendo como pressuposto que as forças produtivas e as relações de produção constituem a base que determina a estrutura, a divisão em classes, a consciência e a ideologia.

15 Na última página de "*O Capital*", Marx (1985:1.012) distingue três classes: *Os proprietários de mera força de trabalho, os de capital e os de terra, os que têm por fonte de receita, respectivamente, salário, lucro e renda fundiária, em suma, os assalariados, os capitalistas e os proprietários de terras, constituem as três grandes classes da sociedade moderna baseada no modo capitalista de produção.*

16 Esta definição encontra-se em MARX e ENGELS, s/d. *Obras escolhidas*. v. 1, p. 21, nota 1.

ser definida, porém, de forma relacional. Ou seja, a classe proletária o é por ser explorada e organizada de determinada forma, o que pressupõe a existência de outra classe, que controla o processo de produção da mais-valia, e a explora.

É importante lembrar, no entanto, que abordam a questão no contexto do século XIX. Já em 1843, o jovem Marx fez a crítica da burocracia e da organização burocrática da escola e do saber modernos em sua *Crítica da Filosofia do Estado de Hegel*.

Para Hegel, a história do homem é a história do progresso e da liberdade do espírito humano e de um processo de crescente complexidade da sociedade, que culmina no desenvolvimento do Estado como árbitro racional e supremo de todos os problemas e de todos os conflitos sociais. O domínio dessa filosofia política na Prússia da época via, como juiz e mediador social máximo, um Estado concreto, cuja função básica era a defesa da grande propriedade territorial de tipo feudal. E algo similar ocorria com a teoria liberal e os países capitalistas mais avançados: na prática, o Estado liberal (representado pelos intelectuais liberais como a encarnação do cidadão e dos direitos humanos) era, antes de tudo, a garantia da forma burguesa da propriedade privada. Frente à realidade do domínio burguês da riqueza, do poder e do pensamento, a visão de Estado dos ideólogos liberais da época parecia um produto de ilusionismo.

Para Hegel, a burocracia é a classe universal que, por carecer de interesses particulares, realiza a função mediadora suprema própria do Estado, impondo os interesses gerais da sociedade e alcançando o consenso político entre todos os grupos sociais. MARX (1983:71), ao contrário, entende que a burocracia tem seus próprios interesses e tende a impô-los, aproveitando-se de seu controle técnico do Estado. Ao invés de esforçar-se por conciliar os interesses dos distintos setores sociais, assimila todas as suas contradições e encoraja os conflitos que as favorecem.

MARX examinou com precisão a lógica do espírito burocrático baseado no segredo, na autoridade, no formalismo, no tradicionalismo. Observou a materialização dessa lógica no "ethos" do funcionário, expressa pela equidade, pelo desapossamento. E comparou a nova burocracia do Estado laico com a burocracia eclesiástica do Antigo Regime.

"A 'burocracia' é um conjunto de ilusões **práticas**, ou seja, é a 'ilusão do Estado'. O espírito burocrático é um espírito totalmente jesuítico e teológico. Os burocratas são os jesuítas e os teólogos de Estado. A burocracia é a **république prêtre**¹⁷. (MARX, 1983:72).

MIR (1990:45) resume essa comparação de Marx do modo como se segue:

"Segundo ele [Marx], os burocratas e o espírito burocrático são para o Estado e para a sociedade laicos o que os jesuítas e o espírito jesuítico foram em seu tempo com relação à Igreja e às monarquias absolutas da idade moderna. Uns e outros se distinguem pela prática da arte do secreto, do argumento da autoridade, do formalismo e do tradicionalismo. E se apresentam como neutros e com ética ideal da equidade. Os jesuítas pretendem falar em nome de Deus e dos interesses espirituais da Igreja entendida como a comunidade de todos os cristãos. Os burocratas, em nome do Estado e dos interesses integrados das distintas partes da sociedade civil. Porém, sob a capa desta solidariedade e deste altruísmo teóricos, defendem na realidade seus próprios interesses e das classes mais poderosas: a classe feudal civil e eclesiástica no caso dos jesuítas: a grande burguesia ou em todo o caso a aliança desta com os grandes proprietários, no caso dos modernos burocratas".

A concepção da burocracia de MARX guarda estreita relação com a crítica marxiana das profissões ideológicas e da organização burocrática do saber e da organização da escola, e entre o desenvolvimento do Estado e a evolução do sistema de ensino moderno. Segundo Marx, na sociedade burguesa, a burocracia tende a desenvolver-se tanto que acaba por aprisionar a todos os cidadãos nas redes do poder e do saber que a distinguem. Assim afirma:

*"A burocracia é um círculo do qual nada pode escapar. Esta hierarquia é uma **hierarquia do saber**. A **cabeça** remete para os círculos inferiores a preocupação de compreender os detalhes, e os inferiores julgam que a cabeça pode compreender o geral. Assim se enganam mutuamente". (Marx, 1983:72-73).*

Na busca de aprofundamento da concepção de classe social, muitos teóricos marxistas de gerações diversas trataram da questão: Engels, Lênin, Kautsky, Bukharin, entre os primeiros, Lukács, Poulantzas, Gramsci, no segundo grupo, e, na atualidade, Mészáros, Hobsbawn, Thompson e João Bernardo, entre outros. Ortodoxos ou não, esses autores introduziram algumas concepções pessoais e avançaram em alguns pontos sobre a questão. Alguns tentaram preservar o essencial do pensamento de MARX. Outros, em suas críticas,

17 Em francês no original.

explicitaram as contradições do pensamento de Marx e apresentaram propostas conceituais redefinidas. O que sobressai são proposições teóricas diferentes, em decorrência e em função de práticas sociais distintas. Considerando que as concepções são expressões imediatas das práticas sociais, infere-se a necessidade de toda teoria ser analisada tendo como referência a prática de quem a produziu, o momento histórico da produção e a finalidade a que se adapta.

Entre os autores marxistas, ortodoxos ou heterodoxos, merece destaque, não pelo consenso, antes, pelo dissenso, a questão da existência de uma outra classe, além das classes fundamentais. O desacordo em torno dessa questão expressa-se tanto pelas formulações teóricas quanto pela denominação que se atribui a essa classe: *intelligentzia*, burocracia, tecnocracia, tecnoburocracia, gerentes, gestores.

4. 1. 2 - Os gestores como classe social no pensamento de João Bernardo

Este trabalho, foi elaborado tendo como fundamento o referencial sobre a questão do Estado e das classes sociais, com destaque para a constituição de uma outra classe, além das classes fundamentais no pensamento de João BERNARDO. Considero necessário explicitar, aqui, a definição de classe social pelo referencial teórico do marxismo heterodoxo e, neste, pelas categorias expostas na obra de João BERNARDO.

Justifico a escolha desse referencial por considerar que possibilita tratar as grandes transformações das últimas décadas, necessárias à definição de classe social a partir do processo econômico. A contemporaneidade das formulações teóricas do autor, tendo por base teses marxistas, oferece um instrumental sólido para análise de formações históricas.

Parto da fundamentação de Marx quanto a atribuir à força de trabalho, devido a sua posição social, a exclusividade da ação revolucionária na criação do social. Busco extrair da obra de João BERNARDO a sua concepção das classes sociais, definidas de forma relacional, e a função das classes no projeto de organização da totalidade social. Nessa busca, são destacadas: (i) a função revolucionária do trabalhador como *sujeito coletivo*, num processo de luta na criação de relações sociais novas; e (ii) a função das classes capitalistas na elaboração de propostas de organização do social, como *assimilação*, *recuperação* e/ou *antecipação* dos

conflitos sociais. Ao assim proceder, a classe capitalista age de modo a resguardar o essencial: o controle dos meios de produção, a tecnologia e a organização do trabalho, em função da qual se elaboram teorias organizacionais que legitimam e garantem a sua hegemonia.

4.2 - CLASSE SOCIAL E ESTADO A PARTIR DO MODELO DA MAIS-VALIA RELATIVA - O PENSAMENTO DE JOÃO BERNARDO

Para João BERNARDO, a pedra fundamental de toda teoria crítica do capitalismo encontra-se no modelo de produção da mais-valia, a partir do qual explicita sua concepção de classe social e de Estado. Para o autor (1991:15), o modelo de produção da mais-valia é passível de ser resumido na fórmula: *"O tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é menor do que o tempo de trabalho que a força de trabalho é capaz de despende no processo de produção"*.

Refletindo sobre a forma lógica e os princípios que fundamentam esse modelo, João BERNARDO (1991:16) enfatiza o tempo de trabalho como instrumento conceitual básico para a compreensão do modo de produção capitalista e o relaciona com a categoria da exploração:

"A estrutura do modelo da mais-valia é a de uma relação social, entendida como movimento de tensão entre dois pólos. Num extremo temos a submissão da força de trabalho ao capital: o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho é a formação e a reprodução dessa força de trabalho, mediante o consumo de bens materiais e serviços permitido pelo montante de remuneração recebida; só na seqüência do assalariamento pode a força de trabalho incorporar em si tempo de trabalho mediante o consumo de bens. No outro extremo temos a apropriação pelo capital do produto do processo de produção: o produto em que a força de trabalho incorpora tempo de trabalho é-lhe socialmente alheio, pertence ao capital, que começou por assalariá-la; e o assalariamento surge assim como a possibilidade de reproduzir o modelo, permitindo à força de trabalho consumir algo do que produziu para poder produzir de novo".

Prosseguindo, João BERNARDO (1991:16) introduz sua concepção de classe social, a partir do modelo da mais-valia:

"É neste movimento de tensão que defino as classes sociais. (...) As classes sociais definem-se por ocuparem, neste modelo da produção da mais-valia, os pólos de uma oposição recíproca. (...) Entre

os dois pólos, que representam os dois aspectos do capital, o começo e a conclusão do seu processo cíclico, ocorre o movimento que os articula e faz viver: a ação da força de trabalho, a sua capacidade de trabalhar. É a força de trabalho a única capaz de articular estes termos numa relação e de lhes conferir, assim, existência social. Porém, despossuída, no outro extremo, do controle da produção que criou, a força de trabalho encontra-se desprovida também de qualquer possibilidade de organizar o processo de produção. Os capitalistas não adquirem apenas os resultados do trabalho, mas fundamentalmente o direito ao uso da força de trabalho, o que implica serem eles que organizam esse uso, e administram o processo produtivo".

4. 2. 1 - Classes capitalistas: burgueses e gestores

João BERNARDO (1991:203) identifica duas classes capitalistas - os burgueses, ou classe burguesa, e os gestores, ou classe gestorial, que se distinguem por suas origens diferentes e por seus desenvolvimentos ou destinos sociais também diferentes. Todavia, considera que ambas são capitalistas, na medida em que se apropriam da mais-valia, controlam e organizam os processos de trabalho. Assim sendo, encontram-se do mesmo lado na exploração da classe dos trabalhadores.

"A classe burguesa e a classe dos gestores distinguem-se: a) pelas funções que desempenham no modo de produção e, por conseguinte; b) pelas superestruturas jurídicas e ideológicas que lhes correspondem; c) pelas suas diferentes origens históricas; d) pelos seus diferentes desenvolvimentos históricos".

Para melhor compreender a função das classes no modo de produção capitalista, faz-se oportuno lembrar que o autor concebe o capitalismo como uma relação social globalizada, o que significa entendê-lo como um sistema econômico integrado. Nessa totalidade complexa e contraditória, articulam-se dois pares de relações - (i) as relações entre as classes capitalistas (gestores e burgueses) e a classe trabalhadora (produtora de mais-valia), e (ii) as relações de caráter concorrencial entre as classes capitalistas, pelo aumento da produtividade e pela apropriação suplementar da mais-valia. Uma das formas de perceber esse fenômeno é analisar, nos seus resultados, os mecanismos da mais-valia relativa. A partir do modelo da mais-valia relativa, o autor expressa sua concepção de Estado - Estado Amplo e Estado Restrito -, bem como a dinâmica do desenvolvimento do capitalismo ritmado pelos ciclos curtos de mais-valia relativa e pelos ciclos longos de mais-valia relativa.

ADMINISTRAÇÃO DOS CONFLITOS SOCIAIS; AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS E
EDUCACIONAIS COMO RESPOSTAS ÀS QUESTÕES EMERGENTES DA PRÁTICA SOCIAL (O
CASO DE MINAS GERAIS)

Maria Aparecida da Silva
Orientadora: Prof^a. Dr^a. Olinda Maria Noronha

ERRATA

Leia-se:

- p. 14, nota 10 - Ciliga, onde se lê Ciliga;
- p. 22 - *intelligenza*, onde se lê *intelligenza*;
- p.79 - marceneiros, onde se lê marceneiro;
- p. 83 - funções, onde se lê funções;
- p. 85 - [gratificações ...], onde se lê [gratificações...];
- p. 86 - classista, onde se lê clessista;
- p. 86 - retomar, onde se lê retomas;
- p. 99 - ADMINISTRAÇÃO, onde se lê ADMNISTRAÇÃO;
- p. 106, nota 6 - 1955, BRASIL ..., onde se lê 1955 BRASIL...;
- p. 108 - tecnoburocrática, onde se lê técnoburocrática;
- p. 159 - sociais, onde se lê sociiais;
- p. 226 - considera..., onde se lê considere...;
- p. 235 - político-pedagógicos, onde se lê poítico-pedagógicos;
- p. 244 - à reflexão, onde se lê ã reflexão;
- p. 249 - mais-valia absoluta, onde se lê mais-valia bsoluta.;
- p. 256 - conseqüentes, onde se lê consqüentes;
- p. 269 - reivindicações, onde se lê reivindicações;
- p. 269/270 - quarto ciclo longo de mais-valia relativa, onde se lê quarto ciclo longo;
- p. 272 - extração da mais-valia relativa, onde se lê extração da mais-valia;
- p. 272 - ciclo "intermédio" de mais-valia relativa selecionado, onde se lê ciclo "intermédio" selecionado;
- p. 279 - ... constituem como que seus determinantes, onde se lê ...constituem como que determinantes dessas reformas necessárias;
- p. 279 - ... gerir o social, onde se lê gerir o sociall;
- p. 280 - ... por seu intermédio busca-se..., onde se lê... por intermédio busca-se;
- p. 286 - vale registrar que, onde se lê vale registrar quye;
- p. 288 - tríplices, onde se lê triplices;
- p. 288 - É a esses questionamentos..., onde se lê É esses questionamentos... .

Explicitando mais, pode-se dizer que, da concepção de João BERNARDO sobre o tempo de trabalho como indicador econômico por excelência do modo de produção capitalista na realização da mais-valia (acumulação, lucro), pela via da exploração da classe proletária, decorrem dois tipos de lutas de classe: as lutas interclasses, que ocorrem entre as classes antagônicas, e as lutas intraclasses capitalistas. As lutas intraclasses capitalistas expressam-se pela concorrência entre as diversas empresas capitalistas, na busca da apropriação suplementar da mais-valia, mediante aumento da produtividade. São formas de concretização dessa concorrência a introdução de inovações tecnológicas e a remodelação da organização do trabalho, as quais vão permitir, dentro de determinado tempo, que se consuma menos tempo com produtos similares e, por conseguinte, haja mais produção.

Enquanto as lutas dos trabalhadores são levadas a efeito em função de reduzir a sua exploração, as dos capitalistas, em relação aos trabalhadores, são levadas a cabo com vistas a reduzir o valor dos produtos incorporados na força de trabalho, para que assim sejam também reduzidos os custos de sua reprodução e/ou com vistas a redefinir os processos de trabalho, de modo a aumentar a produtividade e, por aí, a mais-valia. A esse desenvolvimento da produtividade, como resposta imediata dos capitalistas às reivindicações operárias, João Bernardo denomina *ciclos curtos da mais-valia relativa*.

4. 2. 2 - Os gestores, os ciclos curtos, os ciclos "**Intermédios**" e os ciclos longos de mais-valia relativa

Cada ciclo da mais-valia é encerrado quando as inovações introduzidas nos processos produtivos passam a ser regra geral e a mais-valia absolutiza-se, tomando necessário iniciar novo ciclo, com a introdução de outras inovações, que vão permitir, temporariamente, o aumento da produtividade, até que se generalizem, fazendo-se necessário inaugurar novo ciclo, e assim sucessivamente. Essa sucessão de ciclos vai dar ao capitalismo seu caráter dinâmico, e a sua determinação decorre das lutas sociais.

Segundo BERNARDO (1991:350), há um permanente relacionamento entre as classes capitalistas e a classe trabalhadora, operado mediante a assimilação ou a repressão dos conflitos. Uma vez que as classes não existem senão em luta, conclui-se que classes opostas

evoluem com a evolução das lutas, transformando-se organicamente. A compreensão desse processo exige que se distingam dois aspectos inseparáveis: (i) o das reivindicações e conseqüentes pressões e (ii) o da reorganização adotada. A assimilação das reivindicações e pressões vai dar ritmo a flutuações econômicas, às quais o autor chama ciclos curtos de mais-valia relativa.

Constituem os ciclos curtos de mais-valia relativa o processo de aumento da produtividade por meio da introdução de inovações tecnológicas ou de remodelações na organização do trabalho como resposta dos capitalistas às reivindicações operárias e como forma de obtenção de mais-valia suplementar na concorrência intercapitalista. Os ciclos curtos de mais-valia encerram-se quando inovações se generalizam e a mais-valia relativa se absolutiza, tornando necessário inaugurar novo ciclo. Tais ciclos correspondem às flutuações no investimento, tanto em maquinaria e equipamento quanto na reorganização dos processos de trabalho.

Aprofundando a questão da assimilação das lutas e das instituições delas oriundas, BERNARDO (1991:351) assim se expressa:

"O colapso da assimilação não se coloca para as formas individuais de luta, nem para as passivas, pois essas desde o início se inscrevem nos quadros disciplinares vigentes, e é levantado apenas a partir do momento em que o prevalecimento dos critérios liquida o caráter coletivista e igualitário das formas de luta autônoma. O seu colapso implica, em suma, a recuperação das suas instituições quando já degeneradas".

A partir do entendimento da assimilação das formas de organização da luta autônoma pelo capitalismo enquanto formas de organização do processo de trabalho e da vida social em geral, BERNARDO (1991:351) introduz o conceito de *ciclos longos de mais-valia relativa*:

"A assimilação das instituições resultantes do colapso das formas autônomas requer remodelações profundas, diretamente no nível das Condições Gerais de Produção. Qualquer reorganização geral das Condições Gerais de Produção ocasiona um acréscimo de produtividade englobando toda a economia, desde que cada ramo e cada empresa proceda às reestruturações tecnológicas necessárias para dele se beneficiar. Ora, isto implica investimentos muito mais volumosos e incidindo níveis mais básicos do que os que sustentem os ciclos curtos da mais-valia relativa e requer ainda inovações de âmbito muito maior. Por isso considero que a assimilação das instituições degeneradas,

surgidas nas formas autônomas de luta, ritma o que denomino de ciclos longos da mais-valia relativa".

Como esse conceito é central na obra do autor e será um conceito-chave neste trabalho, considero relevante melhor explicitá-lo. Para BERNARDO (1991:351), cada ciclo longo de mais-valia relativa:

"... define um período de desenvolvimento das contradições sociais e, portanto, implica um dado estágio orgânico das classes antagônicas, estabelecendo desse modo as condições em que em seu interior, sucedem-se os ciclos curtos. A sobreposição de uma série de ciclos a um ciclo longo faz com que a estrutura orgânica de cada classe se reproduza, até que se opere a passagem para um novo ciclo longo".

Na perspectiva do autor (1991:352), cada ciclo longo tem uma fase de ascensão de formas autônomas de luta e uma fase de assimilação das formas degeneradas das instituições surgidas das lutas:

"A fase de ascensão de formas autônomas de luta marca o início de um ciclo longo de mais-valia relativa. Os repetidos colapsos constituem, por si mesmos, o quadro em que essas formas degeneram-se e são assimiladas pelo capitalismo, criando-se progressivamente mecanismos que permitem a assimilação cada vez mais fácil e rápida das lutas do mesmo tipo que venham a desencadear-se. É esta a segunda fase. Quanto mais solidamente a fase de assimilação parece estar implantada, mais começam, porém, a difundir-se novos tipos de luta autônoma, cuja recuperação é inviável no interior dos mecanismos já constituídos. A generalização destes novos tipos de luta marca o início da primeira fase do ciclo seguinte".

Ao longo da história do capitalismo, o autor identifica quatro ciclos longos de mais-valia relativa. No primeiro ciclo, BERNARDO (1991:352) aponta, como fase de ascensão, uma data incerta e, como fase de assimilação, o período por volta de 1848 até 1860. O segundo ciclo longo de mais-valia relativa, marcado por novos tipos de luta autônoma, teria início por volta de 1860 até os primeiros anos da década de 70 (1870) e a fase de assimilação iniciada por volta de meados de 1870 até 1916 a 1917. O terceiro ciclo, iniciado pela ascensão de novas formas de luta autônoma, seria marcado pelos movimentos iniciados em 1917 indo até meados de 1930, quando se inicia nova fase de assimilação, que dura até início da década de 60. O quarto ciclo tem iniciada a fase de ascensão por volta da segunda metade da década de 60 até meados da década de 70, chegando por vezes até os anos iniciais da década de 80, e sua fase de assimilação a partir dos anos iniciais da década de 80 e com perspectiva de prosseguimento

dessa tendência no futuro por prazo impossível de ser delimitado. Essa periodização, formulada para as formações sociais em geral, pode servir como esquema de referência para análise de formações históricas e situadas.

Como já afirmei anteriormente, o pensamento do autor carece de uma categoria intermediária que possibilite a análise de conjunturas. O conceito de ciclo curto de mais-valia relativa é insuficiente para esse tipo de análise. O ciclo longo de mais-valia-relativa é amplo demais, na medida em que abarca longos períodos históricos em nível universal.

Diante do limite de não ter um conceito que não seja tão restrito, mas que não seja também tão abrangente, proponho o conceito de ciclo "**intermédio**" de mais-valia relativa para análise de conjunturas, compreendendo um período de ascensão de lutas sociais e um período de assimilação e recuperação dessas lutas em uma dada conjuntura histórica.

Neste trabalho, focalizei, no contexto brasileiro, um ciclo "**intermédio**" dentro do quarto ciclo longo de mais-valia relativa, compreendendo uma fase de ascensão das lutas sociais autônomas que tem início por volta do começo da década de sessenta e estende-se até o início da década de 80 e uma fase de assimilação das instituições emergentes dessas lutas, que começa nos anos iniciais da década de 80 e prossegue até os dias atuais, com perspectivas de continuidade. Para melhor compreensão do objeto de estudo, serão necessárias algumas incursões no terceiro ciclo longo de mais-valia relativa, porém tendo presente que os dados que aí se buscam visam a iluminar o ciclo "**intermédio**" delimitado e a entender que os mecanismos motores do crescimento econômico são, no capitalismo, os mesmos que possibilitam a recuperação dos conflitos.

4. 2. 3 - Os gestores, as condições gerais de produção e o processo da mais-valia relativa

Vale salientar, no entanto, que o processo de mais-valia relativa só funciona onde há o inter-relacionamento das unidades econômicas. As denominadas por João Bernardo de **condições gerais de produção** são a base para que ocorra esse inter-relacionamento, que é, por sua vez, o elemento decisivo para definir a função da classe dos gestores no processo de exploração.

Na administração capitalista, os burgueses, detentores da forma de propriedade privada, organizam os processos econômicos de forma particularizada e fazem com que estes assim se reproduzam. Já os gestores, sustentáculo que são de uma forma de propriedade coletiva para a globalidade da classe, organizam os processos decorrentes do funcionamento econômico global e do relacionamento de cada unidade econômica com tal funcionamento. Ou, como considera BERNARDO (1991:240), referindo-se à esfera ocupada por essas classes capitalistas nos aparelhos de poder:

"As instituições que desempenham um papel centralizador constituem um campo de existência dos gestores e aquelas que correspondem a uma maior particularização suportam a burguesia".

Como já afirmei anteriormente, para que ocorra a integração e o inter-relacionamento das unidades econômicas, são necessárias **condições gerais de produção (CGP)**, em cujo âmbito define-se a função, no processo de exploração, da classe dos gestores.

As **condições gerais de produção**, na perspectiva do autor, não se limitam ao que geralmente se considera como a infra-estrutura. Tampouco o termo "produção" é empregado no sentido técnico, mas em sua dimensão social. As CGP cobrem todo o campo da tecnologia, ou seja, a articulação entre as relações sociais de produção e a sua realização material. Nessa articulação, BERNARDO (1991:158) concebe que *as técnicas são essa realização estritamente material e, na tecnologia, concebe-se a articulação das técnicas com a sociedade.*

As **condições gerais de produção** têm sido um campo privilegiado dos investimentos de Estado tradicionais, mas podem também ser de investimentos de capitalistas particulares, a quem o Estado tenha transferido encargos.

"Apesar de o aparelho estadual ter o papel decisivo, tanto na criação, como na posterior manutenção e no incremento das condições de produção, em certos casos ou nalguns países elas desenvolveram-se predominantemente sob a forma de propriedade privada. Trata-se de um aspecto meramente jurídico, que de modo nenhum põe em causa a integração tecnológica das empresas. Além disso, sempre que a propriedade das condições de produção é privada estabelecem-se relações especiais entre o Estado e esses detentores privados, quer sob a forma de patente de subsídios e concessões legais, quer mediante contactos políticos privilegiados mais ou menos secretos. O reverso da medalha desta possibilidade de apropriação privada das

condições gerais de produção consiste no facto de o Estado também possuir unidades produtoras particulares". (BERNARDO, 1979:24-25).

No que se refere ao campo educacional, fica fácil evidenciar isso. São exemplos as concessões de bolsas de estudo para aprendizagem de novas técnicas em outros países, a importação de especialistas de outros países e a organização geral do sistema de ensino, desde as escolas primárias até as escolas superiores especializadas nos novos processos tecnológicos (BERNARDO, 1979:23).

As crises, a estagnação da produtividade ou os sucessos econômicos dependem da existência ou não de um sistema adequado de **condições gerais de produção**. Por serem a base do inter-relacionamento das unidades econômicas, as **condições gerais de produção** favorecem o desenvolvimento geral da produtividade e possibilitam que os ciclos de mais-valia relativa se processem plenamente.

BERNARDO (1991:159-162) enumera alguns tipos de **condições gerais de produção**:

a) Condições gerais da produção e reprodução da força de trabalho: creches, estabelecimentos de ensino, condições várias de existência para as famílias de trabalhadores, infra-estrutura sanitária, hospitais, urbanismo no sentido muito lato.

b) Condições gerais de realização social da exploração. São condições para que no processo de trabalho ocorra a destituição da possibilidade de a força de trabalho reproduzir-se e de tornar-se independente, bem como de possuir o produto criado; e, ainda, o afastamento dos trabalhadores da organização do processo de trabalho. São exemplos dessas condições a urbanização e as instituições repressivas.

c) Condições gerais da operatividade do processo de trabalho, ou seja, condições para que o processo de exploração possa ocorrer, quer pelo distanciamento dos trabalhadores relativamente à administração da produção, quer pela colocação à disposição dos capitalistas das formas de efetivarem essa administração. São exemplos: os centros de investigação e de pesquisa teóricas e práticas, as várias formas de captação, veiculação e armazenamento de informações que possibilitam aos capitalistas o controle dos mecanismos de decisão, bem como

o controle da tecnologia empregada, e lhes permitem impor à força de trabalho os limites em que podem expressar opiniões ou tomar decisões relativamente aos processos de trabalho.

d) Condições gerais da operacionalidade das unidades de produção: são as infra-estruturas, tais como redes de produção e distribuição de energia; redes de comunicação e transporte, sistemas de canalização para fornecimento de água e escoamento de esgotos, coleta de lixo, suportes físicos e ambientais para a instalação de processos produtivos.

e) Condições gerais da operatividade do mercado; são exemplos dessas condições os sistemas de veiculação, cruzamento e comparação de informações; as redes de transporte e as instalações de armazenagem de produtos de consumo não imediato.

f) Condições gerais de realização social do mercado: são exemplos o caráter genérico da publicidade, na medida em que condiciona um certo estilo de vida que implica ou o consumo geral ou o de um leque de bens, distinto conforme o consumidor.

BERNARDO (1985:89) afirma que essa tipologia é meramente descritiva e que seria necessário, para uma análise de diferentes formas concretas de desenvolvimento capitalista, hierarquizar as **condições gerais de produção**, de modo a definir quais delas, em cada estágio e regime, ocupam lugar central, de modo que dessas condições as demais passem a depender. Não obstante, conclui que importa ter presente o fato de as **condições gerais de produção** constituírem a base do inter-relacionamento das unidades econômicas e a condição para o funcionamento integrado do sistema econômico capitalista.

Enquanto a classe burguesa expressa a forma fracionada e privada de propriedade como unidades econômicas independentes, mediante o mito do mercado da livre concorrência e uma moral que concebe o bem geral como efeito das simultâneas operações dos egoísmos particulares, os gestores, ao contrário, exprimem o caráter coletivo de sua apropriação do capital por meio da apresentação da planificação como se fosse um fenômeno inovador, introduzido por eles à época em que conquistaram a hegemonia e como se fosse uma inovação que negasse o mercado da livre concorrência. *A planificação não ultrapassa nem põe em causa o mercado e, pelo contrário, constitui a própria forma do seu desenvolvimento;* ela é uma necessidade reforçada ao longo do desenvolvimento do capitalismo, sem que signifique a

superação do mercado, antes pelo contrário, constitui um dos eixos para a sua continuidade (BERNARDO, 1991:165).

Os gestores existem como classe capitalista desde a gênese do capitalismo, quando predominavam as unidades econômicas parceladas, até os dias atuais, quando o que prevalece é a crescente integração dessas unidades econômicas no processo econômico global. Não obstante, como salienta o autor (1985:92):

"Só a integração crescente das unidades econômicas, unificando os campos de existência dos gestores lhes permitiu passarem a comportar-se como uma classe unificada e, ao mesmo tempo, leva-os progressivamente a romper a anterior ambigüidade e afirmarem-se cada vez mais como uma classe globalmente em luta contra a classe proletária".

João BERNARDO chega a estimar como "data charneira" nessa transformação, ou seja, na unificação da classe dos gestores, 1914-1918. Vê, a partir dessa unificação, a necessidade crescente de reforço e, por conseguinte, de poder da classe gestorial, pela via da diversificação de seus campos de origem, que tanto podem partir de cada um dos grandes grupos de unidades econômicas, como podem partir de dentro ou do exterior do aparelho de Estado tradicional, como dos sindicatos, à medida que estes se tornem instituições de enquadramento dos trabalhadores na dinâmica do capitalismo.

A constituição da classe dos gestores, sua expansão e a unificação dos diversos campos de origem assumem peculiaridades específicas em cada configuração histórica concreta, nas diferentes regiões do globo¹⁸. E é a partir dessa diversidade de origem e do processo de constituição da classe gestorial que BERNARDO focaliza a questão teórica do Estado.

4. 2. 4 - Gestores, Estado Restrito e Estado Amplo

BERNARDO apresenta uma concepção de Estado que guarda correspondência com as diferentes configurações que o capitalismo vai assumindo nos processos históricos. Leva em consideração, por um lado, a passagem do modo parcelado de funcionamento das unidades

¹⁸ Detalhamento desses processos históricos de expansão da classe gestorial encontra-se na Tese de Doutorado de BRUNO (1991:61-62).

econômicas para a sua integração no processo econômico global e, por outro, as várias formas como historicamente se vem realizando a articulação das **condições gerais de produção** com as unidades de produção particularizadas (unidades que não desempenham qualquer função nas CGP, nem desempenham funções centrais ou básicas objetivando o aumento da produtividade, limitando-se os efeitos de suas remodelações tecnológicas a incidir ao longo da linha de produção na qual se inserem).

Para BERNARDO (1991:164-165), assim como há uma tendência histórica da passagem das unidades econômicas parceladas para a sua integração no processo econômico global, também há a retração de um tipo de Estado que ele denomina de *Estado Restrito (Estado R)* para outro tipo de Estado que passa a predominar, a que ele chama *Estado Amplo (Estado A)*. O Estado Restrito reduz-se ao sistema de Poderes classicamente definidos: Legislativo, Executivo e Judiciário, e sua organização depende do processo de constituição das classes capitalistas. Assim sendo, os parâmetros da organização do Estado R são definidos pelos casos-limite da acumulação: centralizada (ditadura interna aos capitalistas) ou dispersa (democracia interna aos capitalistas).

Segundo o autor (1985:92):

"O Estado R foi a instituição necessária à articulação das unidades econômicas nas épocas em que era considerável o seu grau de particularização e de isolamento recíproco. Assim, quanto mais fragmentado fosse o funcionamento das unidades econômicas, tanto mais importantes eram as atribuições do Estado R". (...)

*"As funções do Estado R consistem na coordenação das várias unidades econômicas num processo integrado. Se defino o campo de existência dos gestores como resultante do funcionamento das unidades econômicas enquanto unidades em relação com o processo econômico global, então o Estado R, contribuindo para a coordenação das unidades particularizadas, é um dos campos de existência da classe gestorial. O Estado R pode estar **subordinado** aos interesses sociais da burguesia, se esta for a classe hegemônica na globalidade do capitalismo, mas as suas funções são **executadas** por gestores".*

O Estado Amplo existe desde a gênese do capitalismo, que tem nele o suporte para a extorsão da mais-valia (BERNARDO, 1991:162):

"O nível do político é o Estado, entendido como aparelho de poder das classes dominantes. Sob o ponto de vista dos trabalhadores, esse

*aparelho inclui as empresas. No interior de cada empresa, os capitalistas são legisladores, superintendem as decisões tomadas, são juizes das infrações cometidas, em suma, constituem um quarto poder, inteiramente concentrado e absoluto, que os teóricos dos três poderes clássicos no sistema constitucional têm sistematicamente esquecido, ou talvez preferido omitir. E, no entanto, a lucidez de Adam Smith permitira-lhe já colocar ao lado do poder político, tanto civil como militar, o poder de comandar e usar o trabalho alheio. Trata-se da capacidade de organizar a força de trabalho e de lhe impor uma disciplina (...) A este aparelho tão lato quanto o são as classes dominantes, chamo de **Estado Amplo**. O Estado A é constituído pelos mecanismos da produção de mais-valia, ou seja, por aqueles processos que asseguram aos capitalistas a reprodução da exploração".*

Quanto à posição dos gestores no Estado A, assim se manifesta o autor (1985:93):

"Enquanto que as operações do Estado R estão sempre a cargo de gestores, as do Estado A podem estar a cargo de gestores e de burgueses. Porém com a crescente integração econômica e a unificação da classe gestorial torna-se cada vez maior o papel dos gestores no Estado A".

Segundo BERNARDO (1985:95), o Estado R e o Estado A inter-relacionam-se no processo econômico global. A inter-relação de ambos constitui um dos aspectos da relação entre a extorsão da mais-valia e a sua distribuição.

A análise do capitalismo em suas formações sociais concretas permite verificar que há uma multiplicidade de possibilidades de formas de organização combinadas desses dois tipos de Estado entre si. O autor apresenta uma linha de evolução, ou grandes fases da inter-relação do Estado A e do Estado R, bem como utiliza esse esquema para análises de situações concretas. Neste trabalho, limito-me a apresentar essas fases em linhas gerais, indicando as fontes em que o leitor encontrará análises de formações históricas¹⁹.

¹⁹ BERNARDO (1979:123-130) analisa o desencadear da crise de 1974 nos países mais industrializados da esfera norte-americana. A análise das transformações ocorridas na União Soviética, com base nesse referencial teórico, encontra-se em sua obra *Crise da Economia Soviética*, 1990. Além de Bernardo, BRUNO (1991), utilizando o referencial teórico desse autor, passa em revista várias formações sociais, inclusive a brasileira, em determinados momentos históricos.

4.3 - A REALIZAÇÃO DA MAIS-VALIA E AS ESTRATÉGIAS CAPITALISTAS DE ASSIMILAÇÃO, ANTECIPAÇÃO, RECUPERAÇÃO E CEDÊNCIA EM FACE DOS CONFLITOS SOCIAIS

O fato de a realização da mais-valia constituir um ponto de partida para a vida econômica do capitalista e um processo de exploração para os trabalhadores implica que a prática do capitalista ocorra na circulação, quando deixou de existir para o trabalhador, pois, para este, a prática se dá no processo material de trabalho, razão pela qual se pode afirmar que, para o trabalhador, a mais-valia é uma categoria negativa (João BERNARDO, 1975).

Segundo SANTOS (1991:33):

"Em consequência, inaugura-se um novo campo prático: o campo da prática dos trabalhadores - o da produção da mais-valia. Para eles, a mais-valia esgota-se no próprio processo de produção, ela não só é anterior à sua realização, como é independente desta. E é justamente deste aspecto, em função de sua prática na produção, que os trabalhadores vão procurar organizar e explicar o modo de produção capitalista. É este o aspecto central da prática dos trabalhadores. É dela que se expressa o seu campo lógico básico, pois é no processo de trabalho que ele reproduz, de forma ampliada, a sua exploração".

Isso ocorre porque a mais-valia traduz o conceito de exploração em mais produção. Em outras palavras, exatamente porque, em sua prática, no processo de produção, os trabalhadores podem despende um tempo de trabalho superior ao tempo que em si incorpora (mais-valia), é nessa prática que ocorre a sua exploração.

Como afirma BERNARDO (1991:59):

"Só o tempo de trabalho tem validade, no modelo da mais-valia, porque não é no produto materializado, mas apenas no decurso da sua elaboração, que podemos entender a tripla cisão que na mais-valia se consubstancia. A exploração capitalista consiste na cisão operada entre o trabalho necessário e o sobretalho, e essa é uma cisão no interior do tempo de trabalho despendido durante o processo produtivo".

Assim, o modelo da mais-valia justifica a teoria do valor tempo de trabalho, enquanto único instrumento conceitual que lhe é adequado, o que implica uma profunda ruptura pela conversão da teoria da ação em teoria da práxis. Em outras palavras, trata-se de tomar, como objeto de análise, não um mundo de produtos já produzidos, mas os atos encadeados de sua produção. Isso significa passar do trabalho, entendido como mero resultado, para o trabalho como processo, tomando por referência o tempo de trabalho (BERNARDO, 1991:59).

Desse modo, a partir dessa ruptura, passa-se a conferir à *ação da força de trabalho a exclusividade da criatividade social*. Isso porque, se o tempo de trabalho é o critério de valor, só a força de trabalho é produtora de valor, somente ela produz e reproduz a vida social. Aqui reside a diferença ideológica das demais construções teóricas que têm essa tese marxista por referência. Trata-se de uma teoria da **práxis**, cujo fundamento é o contraditório no inter-relacionamento entre as classes antagônicas, sendo a forma de expressão dessa contradição a luta de classes (BERNARDO, 1991:59).

Em termos genéricos, toda luta de classe articula, por parte dos trabalhadores, um certo número de anseios, os quais são, em última instância, determinados pela contradição em que se constitui a produção de mais-valia e têm, por isso, uma finalidade única - reduzir ou anular a defasagem existente entre os dois pólos daquele processo, daí as pressões se dirigirem (i) para aumentar o tempo de trabalho incorporado na força de trabalho e (ii) para reduzir o tempo de trabalho despendido no processo de produção. A resposta capitalista às pressões para a redução da jornada de trabalho e para a redução do tempo de trabalho dispensado no horário estabelecido levam à introdução de inovações tecnológicas, tanto as palpáveis, como a maquinaria, quanto as não palpáveis, como a organização do trabalho, mas tão reais como aquelas. É sobre essa perspectiva que se devem compreender as teorias das organizações do trabalho, ou, como diz BERNARDO (1991:69):

"Quanto maior é o desenvolvimento da tecnologia capitalista, o que significa, como vimos, quanto mais progride a produtividade, mais amplo se torna o escopo da organização do trabalho e mais sistematicamente esta se desenvolve; de onde resulta a crescente dependência dos trabalhadores relativamente ao sistema tecnológico e, portanto, o desenvolvimento das condições de exploração. As doutrinas de organização do trabalho não são mais do que a teorização deste processo, a reflexão sistemática sobre um dos aspectos mais centrais da mais-valia relativa".

O aumento da produtividade, exigindo, de um lado, remodelações na organização do trabalho, de outro, vai implicar o emprego cada vez maior dos resultados da investigação científica no processo da produção. Por decorrência, a própria ciência hoje se encontra comprometida com as necessidades resultantes do processo produtivo. Assim, como afirma o autor (1991:70):

"Neste processo de desenvolvimento da produtividade o sistema tecnológico, ao mesmo tempo que assimila cada vez mais a força de trabalho e a sujeita mais drasticamente aos condicionalismos da exploração, integra também absolutamente a elite científica e demais intelectuais entre os capitalistas".

É sob essa perspectiva interpretativa e em função do objeto de estudo deste trabalho - questões e instituições emergentes das lutas dos trabalhadores da educação em Minas Gerais e sua assimilação, recuperação e devolução pelos gestores do Estado Restrito, como reformas administrativas e educacionais - que passo a entender as teorias das organizações do trabalho, a função dos intelectuais como gestores no interior dos aparelhos do Estado R, e investidos de função técnica, na produção e implantação de reformas administrativas e educacionais. É, também, sob esse ângulo que analiso as políticas educacionais, a ênfase na *melhoria da qualidade do ensino* como uma condição geral de produção e reprodução da força de trabalho. Convém, no entanto, desde já, explicitar que considero que as reformas administrativas nunca são inovadoras, mas resultam de tardias tomadas de consciência, por parte dos governantes e dos gestores de plantão no interior dos aparelhos do Estado R, de pressões práticas que convém recuperar ou antecipar. Como "assimilação", "recuperação", "cedência" e "antecipação" serão expressões recorrentes na análise do objeto do presente trabalho, nada mais oportuno do que explicitar a sua acepção na obra de João Bernardo.

Para ele (1991:62) é uma regra sem exceção o fato de que, na organização capitalista do trabalho, os capitalistas levam sempre em conta as formas de resistência e de revolta por parte dos trabalhadores e se empenham em assimilá-las e recuperá-las, *refuncionalizando-as*.

O autor (1991:62) define que:

*"A luta de classes é o resultado inelutável, permanente, do fato de a força de trabalho ser capaz de despendar tempo de trabalho, sem que seja, porém, possível vinculá-la a um **quantum** predeterminado. Por isso os processos de exploração são irregulares, em grande parte imprevisíveis, fluidos".*

A imprevisibilidade e a impossibilidade de predeterminação desse "**quantum**" confere à força de trabalho o lugar central no processo de produção da mais-valia, o que vai, por sua vez, exigir dos capitalistas o desenvolvimento de estratégias eficazes de gestão. E é como

estratégias de gestão que se passam a entender as expressões assimilação, recuperação, antecipação e cedência. Sobre essas estratégias, assim se expressa o autor (1991:65-66):

"Os capitalistas podem negar-se a satisfazer as reivindicações dos trabalhadores e reprimir e procurar impedir as suas pressões. Os custos marginais da repressão são, porém, muito elevados, porque a luta de classes é um processo suscitado permanentemente pela produção da mais-valia. (...) O problema surge para o capitalismo precisamente quando as reivindicações reprimidas e impedidas de se manifestar em formas concentradas, passam a exercer-se de forma difusa. (...) A única estratégia eficaz para os capitalistas a longo prazo e, em cada momento, relativamente à generalidade da força de trabalho é a da cedência às reivindicações e às pressões dos trabalhadores, nos casos em que é possível".

BERNARDO salienta que, do ponto de vista dos capitalistas, há uma superioridade na estratégia da antecipação em relação à cedência, razão pela qual pode ser muito mais freqüente o emprego da primeira:

"Para o patronato, a cedência às reivindicações formuladas pelos trabalhadores, sobretudo se formuladas conjuntamente em luta declarada, tem o inconveniente de poder ser encarada como uma fraqueza, enquanto que a antecipação às reivindicações se apresenta como um ato normal de gestão".

Assim sendo, conclui (1991:78):

"A estratégia da cedência por parte dos capitalistas, que tem o seu fundamento na mais-valia relativa, deve ser sobretudo entendida como uma estratégia de antecipação e prevenção dos conflitos, mais do que da sua recuperação depois de desencadeados".

Feitas essas considerações gerais sobre os principais conceitos, e a sua articulação em um modelo que concebe o capitalismo como uma relação social globalizada, isto é, como um sistema econômico integrado, e as classes sociais de forma relacional, passo à análise do período em estudo na formação histórica brasileira.

CAPÍTULO I

DA TRANSIÇÃO, COM "ABERTURA", MAS SEM RUPTURA, DO GOVERNO BUROCRÁTICO AUTORITÁRIO PARA O CIVIL.

1 - A "NOVA REPÚBLICA" ENTRE FOGOS CRUZADOS (DÍVIDA EXTERNA, DESEQUILÍBRIO INTERNO DÍVIDA SOCIAL)

Os acontecimentos em Educação não ocorrem descolados do processar social. Ao contrário, neste se enraízam. E, por assim ser, a compreensão do movimento em Educação pressupõe a sua historicização. Neste trabalho, parto do pressuposto de que, por meio dessa historicização, seja possível não apenas compreender as mudanças em Educação, mas, também identificar alguns vínculos entre estas e as inflexões no modo de gerir o social, o que vai expressar-se no âmbito da administração das instituições educativas, muitas vezes, em termos de modificações na organização do trabalho e de limites impostos à ação dos profissionais da educação escolarizada.

Visando a essa historicização, passo a discorrer, em linhas gerais, sobre o período delimitado para estudo, apoiando-me em importantes analistas da realidade socioeconômica e política brasileira, tais como Paul SINGER e Florestan FERNANDES, entre outros.

O momento de transição do governo militar para o civil foi muito rico, pela emergência de movimentos sociais e de produção cultural. Vale salientar o caráter articulado dessa produção com o esforço dos excluídos do regime autoritário para se organizarem.

A implantação do Estado, sob a gerência militares-tecnocratas, afetou, de modo significativo, as relações entre os aparelhos de Estado e a sociedade como um todo. As alterações mais significativas, introduzidas, no nível econômico, depois de 64, marcam mudanças nas relações entre capital e trabalho. Dentre essas modificações, destacam-se a política salarial, a substituição do sistema de estabilidade no emprego pelo FGTS (Fundo de Garantia de Tempo de Serviço), a contenção de créditos, a "racionalização" das atividades empresariais, com o

surgimento da ampliação e diversificação das burocracias ligadas às atividades econômicas. Tais medidas visavam a conter a inflação, mas, na verdade, acabaram privilegiando as grandes empresas.

O conjunto dessas medidas tomadas pelo primeiro Governo militar permitiu que o segundo Governo encontrasse campo aberto para desencadear um processo de crescimento "milagroso". Um balanço estatístico possibilita concluir que esse crescimento conseguiu reduzir a pobreza em termos absolutos, mas não em termos relativos. A proporção de famílias com renda até um salário mínimo cai de 45,2%, em 1970, para 21,3%, em 1976, e a de famílias com renda de um a dois salários mínimos aumenta de 22,8%, em 1970, para 24,7%, em 1976 (1986:38). Não obstante, aumentou a pobreza em termos relativos. Isso porque o salário mínimo continuou caindo, visto que seus reajustes nominais não acompanharam a expansão do PIB (Produto Interno Bruto). Como argumenta SINGER (1986:39):

*"Em 1970 o salário mínimo tinha aproximadamente o mesmo valor que o PIB per capita; seis anos depois, ele não valia mais que 0,55 PIB **per capita**, ou seja, perdeu 45% do seu valor relativo. Isso significa que, se as necessidades básicas se expandiram ao mesmo ritmo que o PIB **per capita**, entre 1970 e 1976, o salário mínimo, embora tenha elevado ligeiramente o seu poder de compra em relação à mesma cesta de bens, de fato se tornou ainda mais insuficiente para prover às necessidades de uma família".*

Em relação às famílias com renda de cinco a dez salários mínimos, SINGER (1986:40) constata que passaram de 3,7%, em 1970, para 14,2%, em 1976, e as com renda de dez salários mínimos e mais aumentaram de 1,5%, em 1970, para 9,9%, em 1976. Isso significa que as famílias com renda acima de cinco salários mínimos passaram de 1/20 (963,3 mil) do total, em 1970, para 1/4 (5.576,7 mil) em 1976. Esse aumento possibilitou a multiplicação no consumo de bens duráveis de luxo (automóveis, aparelhos de som, entre outros) e de serviços de padrão e custos elevados (hospitais privados, escolas particulares, viagens ao Exterior, por exemplo). Em suma, como concluiu o autor (1986:40):

"A política econômica posta em prática durante o milagre favoreceu a concentração do capital, ou seja, a multiplicação e o crescimento das grandes empresas. A política trabalhista e, em particular, a política salarial nesse período promoveram a contenção dos baixos salários e com isso provocaram a concentração da renda salarial, sobretudo nas grandes empresas. Surgiu assim o crescimento explosivo

da demanda por bens e serviços de alto padrão, cuja expansão marcou precisamente o milagre econômico brasileiro".

No período entre 1976 a 1980, houve uma desaceleração da economia e um aumento da inflação. A partir daí, começa um decréscimo na produção. A plena utilização da capacidade produtiva passa a enfrentar barreiras não superáveis a curto prazo, tais como baixa qualidade da mão-de-obra, não-diversificação do mercado consumidor (concentrado nas camadas de altas rendas), limites de ordem tecnológica na capacidade de exportar e outras, que acabam por intensificar um novo surto inflacionário. SINGER (1986:42) fornece evidência com dados estatísticos, dessa afirmação:

*"Nos quatro anos anteriores a 1976, o PIB **per capita** cresceu 30,6%, nos quatro anos posteriores a 1976, esse crescimento cai a 14,8%. O deflator implícito do produto, que constitui a medida mais abrangente da inflação, aumenta durante toda a década de 70, particularmente a partir de 1979, quando atinge 57,6%, chegando a 94,65% em 1980".*

Há uma tentativa, por parte do governo militar e de seus tecnoburocratas, de negar, a princípio, essa inflação. A seguir, admitem-na, mitificando-a, porém, em torno da chamada *crise do petróleo*. De fato, é no período de 1976 a 1980 que ocorrem o segundo choque do petróleo e a elevação das taxas internacionais de juros. Todavia, há que se considerar que, antes da crise do petróleo, a inflação já se tomara visível, em decorrência da dinâmica interna da economia e dos desequilíbrios ensejados pela multiplicidade de pontos de estrangulamento que acompanharam o crescimento econômico. Além disso, esses fatores externos - crise do petróleo e elevação das taxas internacionais de juros - foram neutralizados temporariamente pela entrada crescente de empréstimos estrangeiros.

No final da década de 70, já não era mais possível mascarar as bases sobre as quais se fez o "milagre". Foi necessário proclamar uma fase de "abertura", de "distensão política" e de promessas de "bem-estar social". Essas expressões, extraídas do discurso oficial da época e materializadas nas estratégias políticas adotadas, constituíram formas de drenar os conflitos e tensões sociais que se estavam avolumando¹. Como analisa BRANT (1982:24-25):

¹ Para um aprofundamento no estudo da questão dos movimentos sociais, sugiro as seguintes leituras. Para o entendimento sociológico da questão, ver Manuel CASTELLS (1983, 1986). Para o entendimento dos movimentos sociais no Brasil, há uma multiplicidade de obras. Limite-me, aqui, a referir duas obras: SINGER e BRANT (1982) e, mais recentemente, GIOVANETTI (1991).

"O contexto da chamada reabertura política não constituiu mero esgotamento do período ditatorial, seja porque o regime tivesse cumprido seus objetivos, seja porque tivesse renunciado ao arbítrio como meio de atingi-los. Ele revela certamente a disposição do governo de adaptar-se a uma realidade social que escapa ao poder de previsão dos estados-maiores e dos gabinetes. (...) Ela surge com atraso diante do reconhecimento generalizado de que a sociedade reorganizou-se à margem das pautas previstas para enquadrá-la".

O enfraquecimento das instituições governamentais implicou mudanças na forma de articulação entre o Estado e a classe trabalhadora, que culminaram com a recuperação da barganha coletiva de salários, com a reformulação da política salarial e com a concessão do direito de greve. As greves vinham eclodindo, ainda que proibidas. O reconhecimento público do poder organizativo de forma autônoma da classe trabalhadora ia-se dando em meio à frustração com o fim do "milagre econômico", ao agravamento da crise econômica, à derrota do Governo nas eleições de 1974, 1978 e 1982, à decretação do processo de "abertura política" e ao advento da "Nova República", com suas promessas.

Como bem coloca SINGER (1984:243):

"Para restabelecer, de algum modo, a aliança de classes e frações de classes que garantiu a sua instauração, o regime militar decretou a "abertura política" (...). Isso permitiu vir à tona a vasta auto-organização que vários setores da sociedade civil foram gestando ao longo dos anos (...). As diferentes classes sociais revelaram certo vigor organizativo, passando a preencher o espaço oferecido pela "abertura": operários, médicos, professores, estudantes e outras categorias começaram a se apoderar de seus sindicatos e associações ou a fundar novos e a se mobilizar em função de pautas reivindicatórias que iam além da questão salarial. Entre 1978 e 1990, amplas ondas de greves varreram o país, enquanto em numerosas áreas do interior os camponeses passaram a apresentar resistência crescente às tentativas de expulsá-los da terra. Na periferia das metrópoles e cidades, os moradores passam a se organizar para exigir das autoridades serviços indispensáveis à vida urbana".

Apesar das dificuldades políticas e econômicas, das esperanças frustradas em relação ao processo político, não se pode esquecer que, durante os anos 70 e o início dos anos 80, foram-se fortalecendo, no Brasil, as lutas sociais e as instituições que delas emergiram. Essas instituições, construídas com muita luta ao longo dos anos, vão-se esforçando para progressivamente passar a não depender, na sua autoconfiguração e no seu comportamento, da

direção do Estado. Elas tiveram relativo avanço no sentido de buscar exercer uma função fiscalizadora. E isso possibilitou alguma perspectiva de crítica e até de indignação em relação ao que ocorreu e ainda ocorre no plano ético e em suas conseqüências sobre o econômico, o político e o social.

Em decorrência desse processo de constituição de instituições autônomas, tornou-se cada vez mais difícil manter a transição dentro do leito das reformas político-institucionais. Na realidade, as dificuldades decorriam do embaraço em encaminhar um conjunto de crises que estavam fora do limite institucional e político. Em sucinta exposição, FERNANDES (1986:9) faz uma brilhante interpretação dos dois momentos (1964 e 1985):

"Ameaçadas (ou supondo-se ameaçadas), elas [as classes capitalistas] recorrem ao seu braço armado, implantam uma ditadura civil-militar e fazem a vitória pender para a contra-revolução. Em seguida descobrem que os mesmos problemas e dilemas sociais que criavam desassossego e inquietação social, colocando as "revoluções burguesas" na ordem do dia, são arraigadas demais para serem resolvidas dentro da ordem, sem aquelas revoluções; temerosas das conseqüências e do agravamento das tensões, que as dividem entre si e jogam facções e estratos das classes possuidoras em campos opostos (pelo menos politicamente), elas dão marcha à ré, recolhem os militares ao quartel e interrompem a contra-revolução".

A interrupção acontece no momento que convém à classe burguesa, aliada ao grupo militar como corpo de gestores no interior dos aparelhos do Estado R e em alguns órgãos do Estado A, de tal modo a assegurar a continuidade dos privilégios, em um processo de transição lento, seguro e gradual. O cenário é construído para uma saída honrosa. Como afirma o autor (1986:11).

"Uma ditadura em crise, que logra determinar o que vem depois, assegurando a seus pares e a seus aliados uma transição e conferindo-lhe um teor especificamente político, é uma ditadura semigloriosa, que amarga uma derrota com sabor de vitória. Se as coisas são assim, algo existe que deve ser desvendado. Os militares sozinhos não poderiam decretar a contra-revolução e dar um golpe de Estado de êxito retumbante. De novo, os militares não poderiam dar marcha à ré sozinhos e, ao mesmo tempo deixar todo o terreno minado. O mudancismo dócil não é uma esfinge. Ele declara ostensivamente que a contra-revolução foi interrompida no tope e para o proveito dos de cima. O que sublinha que os militares e civis dos estratos dominantes das classes altas não romperam as composições que conduziram, primeiro, à ditadura, e, em seguida, a uma mortífera transição conservadora".

De fato, a transição democrática que caracteriza a "Nova República" se processa sem ruptura com a ordem anterior². Uma das evidências dessa continuidade é a participação de numerosos representantes da Velha República, a começar pelo Presidente empossado - José Sarney - e de vários Ministros, tais como Marco Maciel e Antônio Carlos Magalhães, entre outros, com papéis e discursos adaptados às circunstâncias atuais.

Não obstante, configura-se uma transição que, apesar de seus vínculos com o passado, apresenta traços progressistas. Esse caráter não plenamente conservador deve-se às intensas mobilizações sociais da década de 70, aliadas às transformações infra-estruturais, à reestruturação ocupacional urbana, ao assalariamento da classe média e ao processo de favelamento das grandes cidades.

Em decorrência das profundas mudanças na estrutura produtiva, surge o novo sindicalismo. Por "novo sindicalismo", compreende-se o movimento dos trabalhadores em direção à construção de um sindicalismo de massa, autônomo, livre, democrático e de classe. Tal movimento, com caráter ideológico explícito, resultou concretamente na criação, em 1983, da CUT (Central Única dos Trabalhadores)³.

2 Sob o título "Velha Figura, Nova Roupagem", SCHWARCZ (1985), comenta as semelhanças entre a Jovem República de Deodoro e Floriano e a Nova República de 1985. Segundo a autora: "*Assim como a Nova República dos nossos dias, a 'Jovem República' trazia consigo, e já no nome, a imagem da mudança e da renovação. Modificavam-se nomes, cores, representações e imagens. Surgia o novo regime com todo um aparato que buscava desvincular o Brasil da já desgastada e caquética imagem do Império, sobre quem recaíam agora todas as qualificações negativas, como se ele, por si só e junto com sua figura máxima - D. Pedro II - significasse em si o 'atraso', o 'barbarismo' e o inverso da civilização'. (...) 'Assim, se por um lado acenava-se com a novidade política e social, o velho fantasma do continuísmo parecia afligir à população que logo após a Proclamação assustava-se com os velhos nomes que se apresentavam agora como representantes legítimos da nova situação'.*"

3 A tentativa de criação de centrais sindicais no Brasil vem de longa data: 1908 - tentativa de criação da COB (Confederação Operária Brasileira); 1929 - tentativa, pelo Partido Comunista do Brasil, de criação da CGTB (Confederação Geral dos Trabalhadores Brasileiros); 1935 - tentativa de criação da CSUB (Confederação Sindical Unitária Brasileira); 1962 - tentativa de criação do PUA (Pacto de Unidade de Ação) e do CGT (Comando Geral dos Trabalhadores). Essas instituições não se configuravam como centrais sindicais, mas como unificação sindical. Além disso, expressavam muito mais a vontade de um partido, no caso o PCB, do que mesmo um movimento a partir dos trabalhadores. Somente nos inícios dos anos 80, com o amadurecimento das condições econômico-sociais, surgem as principais centrais sindicais - CUT (1983) e CGT (1986). Um marco histórico relevante na formação das duas centrais sindicais foi a realização da I CONCLAT (Primeira Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras), realizada em agosto de 1981, da qual participaram todas as facções militantes do meio sindical. Nessa I CONCLAT explicitaram-se as divergências profundas que separam as duas centrais e que refletem diferentes concepções políticas e doutrinárias relativas ao papel do sindicalismo na realidade brasileira. Na CUT, ficaram os sindicalistas ditos "combativos", junto com os militantes das oposições sindicais, da esquerda católica e dos pequenos grupos de orientação marxista,

O movimento do "novo sindicalismo" opunha-se frontalmente ao "sindicalismo oficial", cujas origens remontam aos anos 30⁴, tendo apresentado nova forma de expressão, em 1986, pela via do "sindicalismo de resultados", representado pela CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores).

Os setores médios (trabalhadores em serviços, autônomos, por exemplo), em face das pressões de seu crescente assalariamento, buscou sindicalizar-se e associar-se aos setores populares organizados e em luta por melhores condições de vida. A erupção de fortes movimentos sociais populares, especialmente os dos trabalhadores assalariados, muitas vezes à margem da luta institucional, no período de 1978 a 1980, causou impacto sobre a legitimidade do Governo militar, esvaziando-o.

Vale salientar que as greves desse período romperam com a ordem estabelecida, criando um fato novo. Na verdade, essas greves, sobremaneira as de 1978, aconteceram apesar da lei proibitiva de greve, das normas estabelecidas sobre política salarial e da legislação sindical.

Em uma sociedade que se vai organizando, diversas instituições sociais pautaram-se pela luta em favor da democracia. Dentre elas, destacam-se as organizações sindicais, a Igreja, por sua ala progressista, diversos órgãos representativos (os setores médios), como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), e alguns partidos políticos.

leninista ou trotskista. Na CGT, ficaram os dois partidos comunistas, o MR-8, os sindicalistas ligados ao PMDB e, ainda, os dirigentes mais próximos do sindicalismo norte-americano, liderados por Antônio Rogério Magri, presidente do Sindicato dos Eletricitários de São Paulo. A Magri aliou-se Luiz Antônio Medeiros, na condição de novo presidente do maior sindicato do País - o Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo. A CGT caracteriza-se por ser "sindicalismo de resultados", enquanto a CUT, por ser "sindicalismo de contestação". A CGT prefere as mobilizações de categorias e os acordos isolados com as empresas, colocando a negociação na frente da greve. A CUT investe nas grandes mobilizações e nos movimentos grevistas de caráter nacional. Em termos ideológicos, a opção da CUT, assumida oficialmente em 1986, é pelo socialismo, e a CGT é pela economia de mercado. Para a elaboração desta nota, baseei-me em duas obras: BOITO (Org.) *et al.* (1991) e GIANNOTTI, LOPES NETO (1990).

4 Em 1931, durante o Governo de Getúlio Vargas, é assinado um decreto (nº 19.770, de 19/3/31) que distingue os sindicatos dos empregados e os dos empregadores. Esse decreto modifica a legislação anterior, de 1907, que dava ao sindicalismo a liberdade para definir quem pertencia ou não ao sindicato. A nova lei estabelecia quem podia pertencer ao sindicato e o funcionamento do sindicato passa a depender de registro no Ministério do Trabalho, criado em 4 de fevereiro de 1931, pelo Decreto nº 19.667.

O PMDB (Partido Democrático Brasileiro) recebe essa denominação após a reforma partidária de 1979, que estabeleceu a possibilidade de um amplo espectro de partidos políticos. Vale lembrar que sua origem remonta ao período pós-Golpe de 1964, quando o regime autoritário agregou os treze partidos existentes em duas agremiações - ARENA (Aliança Renovadora Nacional), partido governista. e MDB (Movimento Democrático Brasileiro), partido de oposição.

Uma das explicações do êxito do regime autoritário na instauração do bipartidarismo aponta para a descontinuidade e debilidade congênita do sistema partidário, no desenvolvimento político brasileiro. Tais fatores impossibilitaram fortes identidades políticas que permanecessem enraizadas socialmente e que oferecessem, por conseguinte, resistência em período de instabilidade ou perante um Golpe de Estado.

O MDB, mais tarde PMDB, foi a oposição institucional situada fora do poder. Por assim configurar-se, aglutinou as forças eleitorais com apelo populista, como é o caso do extinto PTB (Partido Trabalhista Brasileiro). Para ele canalizaram-se os votos de protesto em 1966 (quando conquistou 16 das cadeiras para o Senado), 1970, 1974 e 1978.

A limitação da escolha, desde o início do bipartidarismo, levou a uma tendência de identificação entre o PMDB e as classes trabalhadoras, com seus anseios globais. É de se supor que essa identificação tenha possibilitado que, no plano nacional, desde 1966, o PMDB fosse vencedor, especialmente nas capitais e nas regiões mais industrializadas. Segundo MENEGUELLO⁵, respaldando-se em estudos específicos,

"... entre as eleições de nível proporcional de 1970 e de 1974, enquanto a ARENA obteve um aumento de votos equivalente a 9,1, o MDB obteve um incremento de 129,2 votos. Em 1978, a tendência do crescimento foi reiterada".

Somadas às transformações conjunturais mencionadas anteriormente, as vitórias oposicionistas e, por conseguinte, suas pressões aceleraram a já citada reforma partidária de 1979. Essa foi uma forma de absorção dos conflitos sociais e das demandas por democratização pela via eleitoral. Essa reforma trouxe à cena política o PTB, sigla que foi disputada por Ivete

5 MENEGUELLO, (s.d.). p. 10.

Vargas e Leonel Brizola. Vencido, com a conseqüente perda da sigla partidária - PTB -, Leonel Brizola cria o PDT (Partido Democrático Trabalhista). Além destes, constituíram-se como partidos, nessa reforma, o PMDB, do qual já se tratou, o PDS, partido resultante da ARENA, com posições explicitamente de direita e de apoio ao regime militar, e o PT.

Vale fazer uma breve retrospectiva do contexto em que surge o PT, em 1979. Sua importância decorre do processo de organização política das classes trabalhadoras, o que lhe dá uma raiz societária. Inegavelmente, ele representou um marco histórico de caráter político para as classes trabalhadoras. Apresentava uma proposta de representação autônoma, organizada em torno da articulação de setores do moderno operariado industrial e dos movimentos populares, e comprometida explicitamente com suas lutas. Rompeu com os padrões de organização partidária existentes no País, colocou em cena política os trabalhadores, para além das reivindicações de cunho corporativista, constituiu uma alternativa de opção político-partidária para os trabalhadores, com base na sua organização social, marcando a diferença em relação aos partidos políticos de orientação populista.

A trajetória do PT está estreitamente relacionada à construção do "novo sindicalismo" no Brasil. Teve sua origem nas organizações sindicais dos trabalhadores do ABC paulista, onde se situa o mais moderno parque industrial do País e onde ocorreram as primeiras greves que romperam com as normas vigentes, como já relatei. Nesse quadro, o novo sindicalismo assume o papel de protagonista das lutas pela democracia no País, ultrapassando as reivindicações de caráter trabalhista. Contudo, havia limites político-institucionais para que a estrutura sindical levasse à frente as bandeiras de luta pela emancipação política e social dos trabalhadores, em suma, pela cidadania plena. Esses limites indicaram a necessidade de criação de um partido político diferente dos existentes, que expressasse formalmente e na prática um compromisso classista, mas que, ao mesmo tempo, englobasse as diversidades dos setores e das reivindicações das classes trabalhadoras na conquista de seus direitos, usurpados pelo regime autoritário.

Com esse quadro partidário, ocorrem, em 1982, as primeiras eleições para Governadores estaduais. De um lado, situavam-se os partidos que guardavam vínculos com o trabalhismo antes de 1964, e o PT, com base no movimento das classes trabalhadoras. De outro,

o PMDB, que representava a oposição generalizada ao regime autoritário e estava fortalecido pelas vitórias eleitorais durante o regime militar. Essas eram as opções político-partidárias da classe trabalhadora, em oposição ao partido expressamente conservador e aliado do regime, o PDS.

Nessas eleições, o PT apenas indicou sua presença como força política, obtendo 3% dos votos do País como um todo. O PDT marcou presença com a eleição de Leonel Brizola para Governador do Rio de Janeiro e o PMDB caracterizou-se como o grande vencedor oposicionista, para o qual convergiram os votos dos trabalhadores.

Esse retrospecto histórico teve como objetivo demonstrar que a transição do regime militar para a "Nova República", apesar dos seus vínculos com o passado, assinala uma retração do Estado Restrito em face do Estado Amplo. Possibilita, também, afirmar que a Nova República não se constituiu de um grupo homogêneo.

A heterogeneidade na sua composição de forças resultava de uma ala mais conservadora, que representava os interesses do capital nacional e internacional, de parte do estamento militar, marcadamente autoritário, e de uma ala progressista - que agregava os capitalistas modernizantes, também representantes do capital monopolista e internacional -, composta por empresários liberais, economistas estruturalistas do PMDB, novas lideranças políticas reformistas, parte da burocracia militar e civil, todos descrentes com o regime autoritário e insatisfeitos com a ineficiência de sua tecnoburocracia. Essa ala obviamente já tinha clareza quanto à retração do Estado R e da crescente hegemonia do Estado A, em face da transnacionalização da economia.

Apesar dos entraves e freios colocados pela ala conservadora, a hegemonia da ala progressista consubstanciou-se. Vale salientar que essa supremacia vem sendo construída desde o fim, ou melhor, desde a desmitificação do "milagre econômico". Importa lembrar que ao período do "milagre econômico", que se estendeu de 1968 a 1973, seguiu-se, após uma inflexão do crescimento, um processo de desaceleração da economia, que haveria de adentrar os anos 80. A partir de 1981, é sobretudo agravada a crise econômica do País.

Os planos econômicos adotados no período de 1981-1984 promoveram o ajustamento externo da economia, mas não impediram que a inflação se acelerasse. Pode-se dizer que foi uma fase de resposta positiva do País à chamada "crise do petróleo". Todavia, os custos foram altos, em termos inflacionários, com repercussão na política de crescimento, na acumulação da dívida externa, condicionando a política econômica brasileira nos anos 80.

Reflete esses condicionamentos a desestruturação do setor público, no seu papel estratégico de impulsionador do desenvolvimento econômico. E essa desestruturação passa a ser um dos indícios mais significativos da retração do Estado Restrito. Não há mais meios de mascarar o fim do "milagre econômico" e, com o seu fim, tem início um período difícil, no sentido de fazer com que as medidas econômicas fossem politicamente aceitáveis. A situação se agrava por falta de uma estratégia clara para superar a crise econômica.

Assim, a hegemonia da ala progressista teve como determinantes, entre outros, a crescente resistência ao regime, por parte da população em geral, expressa, entre outras formas, pelas greves de 1978 a 1980, pela expressiva votação do PMDB nas eleições de 1974 e 1978; a insatisfação do empresariado com a política econômica; a inflexibilidade e o fechamento dos governos militares.

O regime militar vai progressivamente perdendo sua razão de ser. Pressionado, dá início, em 1974, sob o comando do General Ernesto Geisel, então Presidente pela via indireta, a um processo de abertura lento e gradual, que chega até o mandato do General João Figueiredo.

No começo da década de 80, o regime contava com uma base de sustentação muito estreita entre as elites. A eleição dos Governadores de oposição, em 1982, e a posse desses Governadores, em março de 1983, causam impacto sobre o sistema político, que passa a funcionar com duas bases: em nível federal, o regime militar, e em nível estadual, Governadores eleitos pelo voto popular. Ambos os grupos buscam sua legitimidade.

Além disso, novos desafios apresentam-se à oposição. Em 1982, mais de 90% do grupo de maior renda, em São Paulo, queriam eleições diretas para Presidente, segundo pesquisa do Gallup. Grupos dos setores médios, tais como jornalistas e advogados, uniam-se aos

movimentos trabalhistas contra o regime. Em 1984, a campanha por eleições diretas se fortalece. Assume proporções gigantescas. Ganha as ruas e as praças. É institucionalizada.

E, com essa institucionalização, o movimento, que representa o desdobramento de todas as lutas da década de 70 e do início de 80, reduz-se à campanha para eleição do Presidente. Essa redução foi precisamente o mecanismo de recuperação das lutas sociais de toda uma década e do início de outra. Vale registrar, aqui, o lúcido comentário de Francisco WEFFORT (1988:15):

*"Surgindo em meio a uma situação de aprofundamento da crise social, a campanha das diretas é, porém, entendida em termos estritamente institucionais. É certo que neste momento, os movimentos dos trabalhadores, muitos deles agrupados em torno do PT, lutam contra a política econômica do governo Figueiredo. Também é certo que segmentos do PMDB erguem a voz contra o que chamam de **modelo econômico do regime militar** (aliás o mesmo modelo ao qual estes segmentos serviam nos governos de estado que haviam conquistado em 1982). Mas, na campanha das diretas, prevalece o acordo tácito de que o centro da luta é apenas a eleição direta do presidente, a qual assinalaria o fim do regime militar. Passam, deste modo, para um plano inteiramente secundário os temas econômicos e sociais, sobre os quais cada força política se reservava a sua própria interpretação. O preço da unidade no campo institucional era sua completa separação do campo das questões sociais".*

É oportuno registrar, aqui, uma observação de BRUNO (1991:67) sobre o deslocamento do foco de luta do proletariado:

"... sempre que o proletariado desvia a sua luta do Estado Amplo para o Estado Restrito, essa luta deixa de ser uma luta contra o capital e passa a ser uma luta mediatizada pelos gestores operantes neste aparelho do poder e contra grupos particulares de capitalistas. Na melhor das hipóteses, o único resultado que daí advém é um possível incremento dos benefícios sociais que incidem sobre a sua produção e reprodução enquanto classe explorada.

*No âmbito do Estado Restrito a luta proletária está de início derrotada, não só porque os objetivos que aí persegue não são os seus próprios, mas porque este é o campo institucional das disputas intercapitalistas. Quando a classe trabalhadora direciona as suas lutas para este aparelho de poder, ela participa exclusivamente da reorganização das classes dominantes, ainda que seus **'representantes'** afirmem o contrário".*

Em muitas das manifestações da campanha pelas "diretas já" para Presidente, os Governadores da oposição, como Franco Montoro, de São Paulo, Tancredo Neves, de Minas Gerais, e Leonel Brizola, do Rio de Janeiro, fizeram-se presentes. Pronunciaram discursos. Convocaram a multidão para prosseguir o movimento. Emergiram como líderes das articulações inter e intrapartidos, para produzir um líder que unificasse a oposição e, ao mesmo tempo, não ameaçasse os militares com revanchismo, ou o capital nacional e estrangeiro com mudanças rápidas e radicais. Tancredo Neves reunia as condições de um candidato moderado, que demonstrou, na prática, um profissionalismo político. Com toda essa efervescência, esvai-se o que resta de coesão do regime militar.

Aos poucos, o discurso dos militares vai-se flexibilizando, a reboque do fortalecimento da oposição. Em 1981, o documento *Complementos da Doutrina*⁶, do Estado-Maior das Forças Armadas, publicado pela Escola Superior de Guerra, reconhece que

"... o direito à oposição política é um dos princípios fundamentais da democracia. O princípio da liberdade assegura a todos o direito de discordar da opinião dos que detêm, no momento, o Poder Público".

A modificação da doutrina de segurança nacional era uma decorrência do plano dos militares de controlar a sucessão presidencial, em 1985, e de assegurar que a oposição não tivesse chance de assumir a Presidência. Era de interesse institucional dos militares assegurar que, ao abrir mão do Governo, ele fosse transferido para um civil favorável ao regime, que os protegeria do revanchismo, deixaria intacto o sistema de segurança nacional, daria continuidade à indústria de armamento, manteria a presença de funcionários militares em todas as empresas estatais ligadas à segurança nacional, de modo especial as de telecomunicações, armamentos e informática (1986:10).

Com efeito, o conjunto de crises ultrapassa o limite institucional e político. Coloca em xeque o regime e a forma de Estado - intervencionista. Pode-se dizer que estão em crise o padrão de articulação entre capitais locais (privado e estatal) e o capital internacional; a relação entre o setor público e o privado, no processo de desenvolvimento capitalista; a forma de administrar os interesses sociais gerados na sociedade civil, que se torna mais complexa, os

6 BRASIL. Estado-Maior das Forças Armadas. ESG, 1981, p. 94.

quais não podem mais ser resolvidos por mecanismos de representação/cooptação por parte do Estado.

Diante de todos esses elementos que evidenciavam o declínio e a crise do Estado R, tornava-se imperioso, para os capitalistas, buscar novas formas políticas para exercer seu domínio de classe, de modo a resolver suas divergências e a assimilar as pressões sociais. É dentro dessa conjuntura que vão surgindo novas lideranças empresariais, mais despertas para as necessidades de mudanças, e intelectuais, especialmente economistas estruturalistas⁷ ligados ao MDB, que criticam a política econômica oficial e apresentam propostas alternativas progressistas.

A associação entre os empresários modernizantes⁸ que se ligaram ao MDB e os economistas estruturalistas possibilitou o surgimento do Primeiro Documento dos Empresários divulgado em fins de junho de 1978. Esse documento é a síntese do projeto de hegemonia da burguesia modernizante. Ele pode assim ser considerado na medida em que propõe, em termos políticos, um amplo pacto baseado no fortalecimento da indústria nacional, no saneamento do sistema financeiro, no estabelecimento de instituições democráticas e na atenuação das desigualdades sociais. Em termos econômicos, o documento propõe um modelo baseado no

7 A corrente estruturalista em Economia tem por berço a CEPAL - órgão das Nações Unidas para a América Latina. Caracteriza-se por dar explicações históricas para o subdesenvolvimento dos países do Terceiro Mundo. São expoentes dessa corrente, no Brasil, Celso Furtado, Maria da Conceição Tavares, Ignácio Rangel, Roberto Simonsen, que expandiram essa concepção por intermédio de numerosos discípulos. Entre as Universidades brasileiras, a PUC do Rio de Janeiro notabilizou-se pela sistematização, por Francisco Lopes, do pensamento heterodoxo, cujas origens parecem remontar à corrente estruturalista, razão pela qual são conhecidos como neo-estruturalistas. Francisco Lopes, em equipe com André Lara Resende, Pérsio Arida e Eduardo Modiano, desenvolveram a denominada *teoria da inflação inercial*, que serviu de base aos choques heterodoxos, expressos nos planos econômicos da "Nova República", no Brasil, da Argentina e do Peru. Ainda que com posições teóricas e políticas diferenciadas, são identificados como seguidores dessa corrente numerosos economistas, muitos deles professores em renomadas universidades brasileiras, tais como: José Serra, Luiz Gonzaga Belluzzo, Antonio Kandir, Zélia Cardoso de Mello, Luiz Carlos Bresser Pereira, João Sayad, Emar Bacha, entre outros. A receita heterodoxa para estabilizar a economia é combater o fator inercial da inflação, isto é, a sua capacidade de se realimentar com a própria inflação passada. Diferem dos ortodoxos (dentre eles, Mário Henrique Simonsen, Delfim Netto, Carlos Langoni, Afonso Celso Pastore, Mailson da Nóbrega, Roberto Campos), na medida em que estes propõem como receita para conter a inflação e estabilizar a economia, a contenção dos gastos públicos, a restrição do crédito e o corte na emissão de moedas, visto que consideram serem estas as causas principais do déficit público. Os heterodoxos consideram que tais medidas levam à recessão, e as criticam por não considerarem o "conflito distributivo". Vale salientar que, nesta nota, não visou a fazer a crítica das posturas expressas pelas duas linhas, mas tão somente caracterizá-las.

8 São figuras representativas dessa corrente capitalista modernizante Antônio Ermírio de Moraes, Severo Gomes, Cláudio Bardela, Abílio Diniz, José Mindlin, Dílson Funaro, entre outros.

setor de bens de produção e nas obras de infra-estrutura, favorecendo, assim, a indústria de base⁹ e suprimindo as carências da população, tais como habitação, saúde, transporte e saneamento básico.

O projeto de hegemonia da burguesia, expresso no citado documento, defende o regime democrático. Considera, também, necessário sanar "*as desigualdades sociais mais profundas*", visto estarem "*pondo em risco, a longo prazo, a estabilidade social e exigindo, de imediato, soluções compatíveis com as exigências de uma ordem social moderna*", onde haja "*uma ampla participação de todos*", "*uma política salarial justa*" e "*liberdade sindical*".

Tão radical mudança de retórica, por parte dos mesmos capitalistas que pouco antes consentiam nos abusos do regime militar em relação aos direitos dos cidadãos, só se torna compreensível em face da premente necessidade de estabilizar a economia de mercado e de salvaguardar o sacrossanto sistema de livre iniciativa, ameaçado pela massa organizada. Assim sendo, impunha-se, pelo menos na aparência e no discurso, acenar para o "*estado de bem-estar social*"¹⁰. Era uma forma de recuperar, ainda que *refuncionalizada*, as aspirações sociais que foram emergindo ao longo da década de 70 e no início dos anos 80.

9 É oportuno registrar a observação de MANTEGA (1986:29) sobre os que subscreveram o primeiro documento dos empresários: "*Não é por acaso que a maioria desses empresários eram membros da ABDIB (Associação Brasileira da Indústria de Base) e seriam diretamente beneficiados com um modelo econômico mais voltado para a indústria de base, em contraposição ao modelo do milagre, capitaneado pelas empresas estrangeiras do setor de bens de consumo duráveis*".

10 Em passagem, com muita propriedade, MÉSZÁROS (1987:34-35) refere-se à mudança de retórica típica nas situações de crise, quando o controle social se faz necessário: "*O fato é que nos deparamos aqui com uma contradição interna de um sistema de produção e controle: um sistema que não pode evitar o aumento das expectativas, mesmo ante a ameaça de um completo colapso de sua capacidade em satisfazê-las. E é justamente nestes momentos de colapso que soluções quixotescas e substitutivos são propostos com tanta paixão **humanitária**. Até ou antes que tais momentos se apresentem, ninguém em sã consciência questiona a sábia superioridade da **eficiência de custos, espírito empresarial, eficiência tecnológica, razões econômicas** e outros semelhantes. Porém, tão logo o sistema é incapaz de fornecer os bens que momentos antes anunciava ruidosamente - apontando confiadamente, antes da erupção de distúrbios estruturais, sua capacidade de suprir expectativas em progressão como demonstração auto-evidente de sua superioridade sobre todos os modos alternativos possíveis de produção e controle social -, seus apologistas imediatamente mudam de pregação sobre **eficiência de custos** e as **razões econômicas** para o sermão sobre a necessidade da **auto-renúncia** e do **Idealismo**, imperturbáveis não apenas quanto à sua brusca mudança de rumo como também em relação ao irrealismo retórico de suas **soluções desejáveis**.*"

2 - A INFLEXÃO DO ESTADO NO MODO DE GERIR O SOCIAL: UMA EXIGÊNCIA EM TEMPOS DE CAPITALISMO MONOPOLISTA PARA FAZER FRENTE AO CONJUNTO DE CRISE

É com essa retórica, em que nem tudo pode ser mistificado, que um projeto capitalista alternativo é produzido, com o apoio maciço do grande capital. Esse projeto atinge o seu ponto culminante com a constituição da Aliança Democrática (PMDB - PFL), com o apoio da esquerda reformista e com a escolha, pelo Colégio Eleitoral, do nome de Tancredo Neves para Presidente.

Morre Tancredo. Substitui-o José Sarney, que, por ironia, no Congresso, lutara contra as eleições diretas para a Presidência da República. Era a solução possível para o arremedo de substituição do Governo militar. No entanto, como afirma Éder SADER (1986:53):

"O povo viu naquele momento a forma possível para livrar-se do antigo regime. A maioria consagrou isso de algum modo, deixando no isolamento os setores que ficaram inconformados com a solução. Por esta razão, a legitimidade do novo regime está muito relacionada com a capacidade que ele tem de mostrar os fantasmas do velho. A coisa complica-se, pois, quando esse velho, que estava atrás, junta-se com o novo, na defesa de questões fundamentais".

A "Nova República" funda-se no paradoxal propósito de uma transição democrática com justiça social, de manutenção, sem revanchismo, do aparato militar, e de continuidade do regime econômico.

Empossado Sarney, tratava-se de implementar o projeto alternativo capitalista adequado para configurar novo patamar da acumulação capitalista. As bases desse projeto, como se pode constatar pelas exposições anteriores, já estavam lançadas, por meio de centenas de articulações, enquanto se produzia a candidatura de Tancredo Neves. Havia, no entanto, necessidade de recuperar as reivindicações dos movimentos sociais, as frustrações decorrentes da derrota da Emenda Dante de Oliveira, que defendia eleições diretas para Presidente, bem como o descrédito de muitos setores sociais quanto às perspectivas de mudanças.

Na tentativa de verificar novas estratégias para gerir o social, em face da já citada situação paradoxal sobre a qual se assentam as suas bases, considero importante focalizar alguns empreendimentos e acontecimentos do primeiro Governo da "Nova República".

Uma das bandeiras de campanha do PMDB girou em torno da necessidade de uma nova Constituição democrática, à qual fossem incorporadas as medidas liberalizantes, redefinindo-se o papel do Estado nas suas relações com a sociedade. Uma vez no poder, buscou-se concretizá-la.

Todavia, na prática, os entraves não foram poucos. De início, contava-se com uma Constituinte, ao invés de soberana, limitada ao Poder Legislativo, cuja composição era de Senadores eleitos em 1982.

Convém notar também que os constituintes não foram eleitos na proporção do número de eleitores de cada Estado da Federação. Outra circunstância agravante era o atrelamento do calendário da Constituinte ao dos demais poderes, especialmente ao calendário eleitoral.

A discussão ampla com a população ficou como dívida de um processo em que novamente imperou o divórcio entre as instituições políticas e a população. Não obstante, dois pontos que indicam avanço qualitativo necessitam ser registrados.

Primeiro, o importante processo de liberalização, fruto do trabalho de lideranças políticas de esquerda, que se reuniam em comissão do Congresso durante o ano de 1985, com o objetivo de limpar o chamado "entulho autoritário", no qual se incluíam os impedimentos para o ressurgimento dos partidos comunistas. Todavia, vale salientar que o processo de liberalização vinha crescendo desde antes da "Nova República", como decorrência da crise do Estado e do crescimento da capacidade de organização de segmentos da sociedade. Como exemplo, citam-se o fim do Ato Institucional nº 5 e a conquista da anistia para os exilados políticos.

Segundo, o papel exercido pelos partidos políticos de esquerda, de modo especial, o PT, o PSB, o PC do B e o PCB, na vigilância e na defesa dos direitos trabalhistas e

sociais de modo geral¹¹. Nesse sentido, não há como discordar da posição assumida por MENEGUELLO¹², ao afirmar que:

"Apesar de algumas das principais reivindicações dos trabalhadores não terem sido obtidas na nova Carta (a jornada de 40 horas semanais, a estabilidade absoluta de emprego), a breve análise das medidas estabelecidas pela Constituição de 1988 permite afirmar que houve uma real alteração do quadro de relações trabalhistas no país e uma significativa ampliação do escopo de direitos sociais dos trabalhadores.

"Este quadro inovador ao nível global não deve ser conferido, entretanto, à existência de uma forte identidade entre os interesses específicos do mundo do trabalho e as orientações políticas da grande maior parte do Congresso Nacional. É sabido que as conquistas sociais e trabalhistas foram fruto de difíceis negociações, condicionando outras alterações constitucionais maiores".

Embora se possam observar alguns avanços em termos constitucionais, constatam-se, no período, repressões às greves, censura, mortes de líderes sindicais em várias regiões do País onde o latifúndio impera e têm seus representantes no Parlamento.

Uma explicação plausível para esse paradoxo entre o estado de direito e a dinâmica social é dada por CHAÚÍ (1986:78):

"Quando não funciona diretamente como uma ditadura política, o estado de direito é indissociável de uma determinada legalidade que estabelece os direitos dos cidadãos. Portanto, não se trata de uma contradição.

A única forma em que o sistema capitalista pode garantir a existência de indivíduos e não de classes sociais é produzir um estado de direito que garanta a posse de uma legalidade para validar os direitos individuais. Se um indivíduo existe, então o estado de direito está vinculado à idéia de atomização social.

Entretanto, a contradição é outra. O sistema capitalista, pela necessidade interna da própria lógica, tem que admitir a existência de direitos, nem que seja na forma de abstrações das idéias de cidadania. Por si mesmo, cria um espaço em que a idéia de direito é uma realidade. A partir daí, existe uma dinâmica pela qual a sociedade,

11 Considero oportuno registrar aqui, o trabalho de pesquisa organizado pelo DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ACESSORIA PARLAMENTAR - DIAP (1988). Nessa pesquisa, constatou-se que, dos 573 parlamentares, apenas 66 receberam nota 10 numa avaliação sobre sua posição em relação às questões defendidas pelos trabalhadores, tais como salário mínimo real, jornada semanal de trabalho de 40 horas, salário adicional de férias, entre outras.

12 MENEGUELLO, (s.d.). op. cit., p. 22.

tendo forças para se organizar, faz com que o movimento adquira força contestatória, reivindicativa e de pressão. Ela ultrapassa o estado de direito na medida em que estabelece um novo direito.

Ao invés de termos a linguagem radical que desqualifica o estado de direito, fazendo parte da dominação burguesa, é fundamental ver a contradição que a dominação burguesa enfrenta ao introduzir, como necessidade dela, o estado de direito".

O movimento que levou à "Nova República" trouxe consigo a promessa de mudança, mas, ciente dos seus limites, trouxe, também, vocabulário preparado para o contínuo processo de cooptação dos movimentos sociais que a transição sem ruptura exige. Dentre esses vocábulos, alguns destacam-se sobremaneira, por exemplo, "conciliação", "pacto social", "modernização" e "participação", inclusive pela forma articulada com que muitas vezes são usados.

Avalizam-se as ações por meio da retórica da modernidade. Tacitamente, tenta-se persuadir a opinião pública de que, pela via dessa modernidade, seja possível atingir a equidade social. O velho discurso da segurança nacional e do combate à subversão cede lugar a um discurso que enfatiza a "integração social", o "redistributivismo" e o "participacionismo". É dentro dessa lógica que ocorre a mudança no conceito de planejamento, o qual, de instrumento meramente técnico, passa a ser entendido como um processo, e, por isso mesmo, dinâmico. E a associação vocabular ganha peso: modernização participativa e busca da conciliação, por meio do pacto social.

3 - O PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO COMO RECURSO TÉCNICO PARA VIABILIZAR UMA "ABERTURA" SOB CONTROLE E UMA DEMOCRACIA RELATIVA

Partindo do pressuposto de que o planejamento é a forma mais racional de se apontar o caminho do desenvolvimento, dadas as características de uma economia, e de que, por assim ser, suas previsões de mudança são feitas por meio da escolha de variáveis relevantes para explicar a situação, nada mais oportuno que rever as intenções formais do I PND/NR (Primeiro Plano Nacional de Desenvolvimento da Nova República). Não estou, aqui, questionando

a eficiência e a eficácia do plano, mas tão somente sua capacidade de previsão, a partir do discurso da modernização participativa¹³.

Da leitura do I PND/NR sobressai a mudança do discurso em direção a uma nova forma de manutenção da hegemonia e, por conseguinte, da dominação. Da tônica dos planos de desenvolvimento do Governo militar - *ordem e desenvolvimento* - passa-se para a *democracia e justiça social*, como forma de resgate da dívida social¹⁴. O próprio documento assim se define: "*Este é um plano de reformas, de crescimento econômico e de combate à pobreza. Todos os programas e recursos aqui definidos dirigem-se para essas três metas estratégicas*".

Assim sendo, o I PND/NR (1986-1989) traz, como preocupação fundamental, o *combate à pobreza*. Em face da necessidade de reorganizar a forma de gerir a realidade socioeconômica, preconiza uma reforma que retome o crescimento econômico e combata a pobreza. Por pressupor que "*nenhum modelo de crescimento é capaz por si só de erradicar a pobreza*", advoga a recuperação do salário real, a alocação de investimentos específicos para a erradicação da pobreza, a elaboração de programas sociais de melhoria das condições de vida da população mais pobre e de propostas de descentralização, pela via da municipalização.

Consoante com as articulações que ensejaram a "Nova República" - uma conciliação pelo alto - o novo plano atribui ao setor privado "*papel de destaque na retomada do desenvolvimento*" e limita o papel do Estado "*aos serviços públicos essenciais e atividades produtivas estratégicas*".

13 Considero oportuno registrar, aqui, um conceito de planejamento que leva em conta a dinâmica do capitalismo, sem mistificação, em contraponto à concepção que procura mostrar que o desenvolvimento do capitalismo, em sua lógica, é capaz de anular a existência das classes sociais, pela via da modernidade e da participação: "*Planificar é prever, o que resulta fundamentalmente da centralização, ou da coordenação centralizada, dos investimentos, quer dizer, da procura dos meios de produção, matérias-primas e mão-de-obra. Enquanto o capitalismo durar, o desenvolvimento da integração econômica implicará o reforço da planificação e a ampliação de seu âmbito, sem acarretar qualquer superação do mercado, mas apenas formas de mercado planificado. Por isso pode o grau de previsão ser maior e as flutuações econômicas atenuarem-se, sem que isso evite nunca as crises. Flutuações e crises distinguem-se e a profundidade de uma crise não decorre da amplitude das oscilações que a precederam. Em suma, a ação coordenadora no nível político, na economia e a planificação do mercado não surgiram apenas graças a desenvolvimentos tardios do capitalismo e muito menos são aspectos contraditórios com este modo de produção, mas constituem precisamente um dos seus eixos de continuidade*". (BERNARDO, 1991:165).

14 Vale lembrar que, nesse período, em todos os pronunciamentos do Governo e em suas propagandas, sempre aparecia o lema *Tudo pelo Social!*

A Educação, como área social que contribui para a *"mobilização de potenciais de crescimento econômico"*, recebe destaque nos seguintes aspectos: acesso ao sistema escolar, qualidade de ensino, valorização dos profissionais da educação, redução do grande contingente de analfabetos. Nesse sentido, propõe a redefinição das funções da escola de acordo com a realidade brasileira, a renovação do sistema de ensino e a recuperação da escola pública. Para o alcance desses propósitos, o Plano I PND/NR (1986-1989) estabelece objetivos programáticos:

- 1 - universalizar a educação de 1º Grau - Programa Educação para Todos;
- 2- melhorar e ampliar o ensino de 2º Grau - Programa Melhoria do Ensino de 2º Grau;
- 3- redimensionar o Ensino Supletivo - Programa Ensino Supletivo Educação Especial;
- 4- estabelecer padrões mais elevados de desempenho acadêmico, restaurando a dignidade da universidade - Programa Nova Universidade;
- 5- integrar a Educação Física e o Desporto no processo educacional - Programa Desporto e Cidadania;
- 6- utilizar recursos tecnológicos para fins educativos - Programa Novas Tecnologias Educacionais;
- 7- redefinir competências institucionais no exercício dos encargos públicos - Programa Descentralização e Participação.

Em todos os programas, enfatiza-se a valorização dos profissionais da educação, expressa numa política de pessoal que proponha melhores salários, o estabelecimento de promoção por mérito e desempenho, oportunidades de atualização e de aperfeiçoamento.

Depreende-se das prioridades do I PND/NR que a estratégia é a de incorporação dos excluídos pelo sistema excludente que antecedeu à Nova República. Ou, como afirma CHAÚÍ (1986:67-68)

"... a estratégia permite a fraude. Frauda-se um processo ao empregar um vocabulário que não corresponde a nenhuma prática. Isso é importante, pois o tempo da Nova República precisa marcar sua diferença com relação à velha por dois motivos: 1º) existe uma diferença de fato, que é capitalizada; 2º) não existem diferenças fundamentais, e é premente que a indiferença apareça como diferença".

Suponho que essa indiferença seja mais bem apreendida quando se levam em consideração, no período coberto pelo I PND/NR, as principais diretrizes econômico-sociais dos

planos econômicos e dos acordos firmados pelo Brasil com o FMI (Fundo Monetário Internacional).

Ao longo do período citado, foram levados a efeito os seguintes planos econômicos: Plano Cruzado I (março a junho de 1986), Reforma do Plano Cruzado I - "Cruzadinho" (julho a outubro de 1986)¹⁵, Plano Cruzado II (novembro de 1986 a junho de 1987), Plano Bresser (julho de 1987 a dezembro de 1987), Medidas econômicas do período de gestão do Ministro Mailson da Nóbrega, apelidadas de *Feijão com Arroz* (janeiro de 1988 a dezembro de 1988) e, ainda na gestão do Ministro da Fazenda Mailson da Nóbrega, Plano Verão (janeiro de 1989 a dezembro de 1989). Esses planos não conseguiram mais que o represamento da inflação por determinado tempo, visto que não atacaram pontos nevrálgicos como a distribuição da renda, os desequilíbrios estruturais da economia, o desequilíbrio interno e externo da balança de pagamentos. As políticas econômicas adotadas por meio desses planos, muitas delas com o beneplácito do FMI (Fundo Monetário Internacional), contribuíram para agravar os conflitos internos e os efeitos da inflação sobre as condições de vida dos trabalhadores.

4 - A EXIGÊNCIA DA RACIONALIDADE FORMAL NO DEFRONTAMENTO COM OS "EXCLUÍDOS", SEM INCLUÍ-LOS, E COM A CRESCENTE COMPLEXIDADE DA SOCIEDADE

Se, do ponto de vista da Economia, alguns analistas consideram, radicalizando, que a década de 80 foi uma década nula, do ponto de vista dos trabalhadores, foi uma década de muita luta, que diferia, em sua forma de organização, da luta da década de 70¹⁶. Só para

15 O Plano Cruzado propunha, por meio do controle de preços, fazer estancar a inflação e estabilizar a economia. Com ele, José Sarney, ainda não refeito do susto de ficar Presidente com a morte de Tancredo Neves e enfraquecido pelas contingências de um Vice que recebe um ministério pré-organizado, sai do anonimato e se torna figura popular. O povo assume o papel de fiscal do controle de preços nos supermercados. Encantado com a efêmera glória, o PMDB manipula o plano com fins eleitoreiros. Este perde, assim, seus objetivos iniciais. Com a vitória nas urnas, em 15 de novembro de 1986, quando o PMDB consegue eleger Governadores em quase todos os Estados da Federação (menos Alagoas), tem fim o I Plano Cruzado e, com ele, as ilusões e a credibilidade do Governo.

16 Em *Tese de Doutorado* intitulada "Mouvements Sociaux Urbains au Brésil: A la recherche d'une nouvelle identité - Mouvement du Quartier Lindéia, Belo Horizonte - Années 80", Maria Amélia de Castro GIOVANETTI conclui que, "à partir de l'analyse conjoncturelle des années 80, en dégagant quelques éléments qui ont eu des effets sur la lutte des travailleurs (comme ce fut le cas de la crise politique, de la période de transition et de la crise économique, avec l'aggravation du chômage et la perte de la valeur réelle des salaires) nous

lembrar algumas dessas lutas, citam-se aquela contra o "disparo do gatilho", no Plano Cruzado II, e aquela pela URP, no Plano Bresser.

A ofensiva da classe trabalhadora, em face de uma economia em crise, fez da década de 80 uma década de busca, por parte da burguesia, da conciliação e do "pacto social". Falar desse pacto exige qualificá-lo. É o que farei a seguir.

A expressão "*pacto social*", que passa a ser usada no período da "Nova República", tem sua origem na experiência espanhola, após a ditadura franquista, quando o Governo Suárez implementou o denominado "*Pacto de la Moncloa*", em 1977. Na Espanha, os partidos políticos, da direita à "esquerda oficial", aderiram ao Pacto como uma fiança do processo de democratização.

Em artigo publicado pelo caderno *Folhetim*, da *Folha de São Paulo*, de 7 de abril de 1985, com o título "Quem paga o pacto social", Maurício TRAGTENBERG analisa as conseqüências desse Pacto, na Espanha. Conclui, com base em dados estatísticos, que quem pagou o pacto social foram os trabalhadores assalariados que tiveram seu poder aquisitivo reduzido, além da perda do direito de greve e da vulnerabilidade a que se expuseram em relação às demissões no trabalho.

No caso brasileiro, a expressão "pacto social" está associada à conciliação política, necessária em face do processo de mobilização das massas e institucionalizada antes que ultrapassasse os limites suportáveis pelo regime, como já expus anteriormente. Assim sendo, o pacto social brasileiro não é outra coisa senão a tradução da conciliação política no nível das classes sociais.

pourrions maintenant proposer une synthèse en disant que les mouvements de quartier des années 80 au Brésil se sont révélés plutôt comme des mouvements de résistance, de défense pour survivre, que comme des agents de transformation".(...) Au fond, les années 80 ont aggravé les conditions de vie des travailleurs salariés en créant un climat d'insécurité et d'instabilité. La crise politique et économique a signifié un blocage de la lutte des travailleurs pour la démocratisation. Au lieu de recevoir le souffle démocratique attendu de la part du gouvernement civil, les mouvements sociaux en général ont dû affronter des barrières, des empêchements, et ont cherché de nouvelles stratégies de lutte". (GIOVANETTI, 1991:145).

É ilustrativo um depoimento de Luiz Inácio da Silva (Lula)¹⁷, ainda sindicalista, em junho de 1981, quando o assunto "pacto social" estava na pauta do dia:

"Toda vez que as classes dirigentes começam a sentir alguma dificuldade, algum problema, algum risco ao grau, à intensidade e à amplitude da exploração econômica a que elas submetem os trabalhadores e o povo, elas começam a preocupar-se. E, então, começam a procurar maneiras de continuar ditando as regras do jogo, sem interferências, mesmo que tenham de fazer mil ginásticas para aparentar concessões, quando o que estão fazendo, pura e simplesmente, é continuar mandando a seu bel-prazer. E' nesse momento que a gente começa a ouvir falar em pacto social. (...) Nos tempos do "milagre econômico" nunca se ouviu falar de pacto social. Agora, quando se diz que há crise e recessão, todo mundo vem falar de pacto social".

Não menos ilustrativo é o depoimento de um típico representante da burguesia - Luiz Eulálio de Bueno Vidigal (empresário e presidente da FIESP, Federação das Indústrias do Estado de São Paulo) (1981:14):

"Já faz algum tempo que venho defendendo uma reformulação do pacto social brasileiro como a única maneira de reformularmos o quadro econômico e social do País e superarmos a permanente ameaça de crise em que vivemos. E me agrada ver que essa idéia encontra cada vez mais adesões e contribuições para o seu aperfeiçoamento. No que me diz respeito, acho que cabe ao empresário, pela maneira como se insere na nossa estrutura social - uma sociedade capitalista - o papel de protagonista privilegiado da emancipação nacional".

Prosseguindo, Vidigal declara o poder do Estado A:

"Essa posição concede ao empresariado como um todo um poder de influência nas decisões que possam afetar os destinos do País, que se legitima através do seu constante posicionamento diante dos temas nacionais, sejam eles econômicos, políticos, sociais ou culturais. Esse papel o empresariado nacional tem exercido cada vez com maior intensidade. Mas as soluções para a sociedade não podem ser encontradas por uma única parcela da Nação. É necessário buscarmos um consenso, uma conveniência política que seja aceita por todos os setores da sociedade".

Nesse sentido, importa buscar a legitimação do Estado A, a fim de que sua soberania e representatividade seja garantida. Vidigal é claro em sua exposição:

¹⁷ SILVA, Luiz Inácio da (Lula). O que é o pacto social? 1981. p. 15.

"Esse é o sentido do pacto social pelo qual venho me batendo, não apenas junto aos empresários, mas diante de toda a sociedade brasileira. É necessário que os esforços de todos os grupos sociais converjam para uma mesma direção, para que não anulemos, no todo ou em parte, essas iniciativas. E, no meu entender, esse esforço não deve ser conduzido pelas entidades de classe, mas pelos diversos grupos sociais. Somente através desse amplo diálogo teremos condições de fornecer ao Estado elementos para o desenvolvimento de uma política econômica e social que não se estabeleça à revelia da opinião pública da Nação e que permita a construção de uma sociedade mais justa e mais próspera".

Tão central era a preocupação com o pacto social, que o Presidente José Sarney resolveu encaminhar à Universidade de São Paulo (USP), por intermédio de seu Reitor, José Goldemberg, uma solicitação para que se organizasse um encontro de intelectuais com o objetivo de refletir sobre o tema. Como resultado do pedido, foi realizado, no período de 16 a 19 de junho de 1987, sob a coordenação da antropóloga Eunice Durham, um simpósio - *A transição política: necessidade e limites da negociação*. Esse simpósio, fechado ao público, reuniu quase uma centena de cientistas políticos brasileiros e estrangeiros, lideranças sindicais, empresariais e representantes de partidos políticos¹⁸. Por aceitar debater a negociação política a pedido do presidente Sarney, a USP recebeu apoios e ataques.

O Caderno *Folhetim*, da *Folha de São Paulo* de 26 de junho de 1987, foi dedicado ao assunto e reproduz partes de algumas exposições do simpósio¹⁹. Uma das conclusões foi que a transição política "parou", e um pacto social entendido como acordo sobre salários, preços e distribuição de renda entre empresários e trabalhadores é *"difícil, provavelmente indesejável e talvez impossível"*. Segundo o editorial do referido *Folhetim*, para a maioria dos participantes do simpósio,

"... o governo restringe a negociação à questão de preços e salários, e não à política econômica como um todo e a curto prazo, e exclui do

18 O fato desse simpósio ser fechado ao público, mas aberto à participação das lideranças sindicais não pode ser apreendido na sua superfície, tampouco pode ser passado como acontecimento banal, na medida em que torna evidente uma tendência histórica de integração dos dirigentes sindicais na classe dos gestores no quadro do Estado Amplo.

19 Estão publicadas pelo Caderno B, *Folhetim*, da *Folha de São Paulo*, de 26 de junho de 1987, as seguintes exposições do simpósio realizado na USP: -"O Preço do Acordo", de Wanderley Guilherme dos SANTOS (1987:B3); -"O Caráter da Transição", de Francisco WEFFORT (1987:B4); -"O Pacto Democrático", do polonês Adam PRZEWORSKI (1987:B8); -"Uma Visão Estratégica", do argentino Guillermo O'DONNELL (1987:B10-B11).

processo de negociação as lideranças políticas - que, por sua vez, não reivindicam participação".

Em termos oficiais, encontra-se, na exposição de motivos da Secretaria de Planejamento (SEPLAN) em relação ao I PND, a indicação do ponto central para a estabilização da Economia:

"... a concertação de um amplo acordo entre grupos e classes sociais da sociedade". Ainda segundo o mesmo documento, esse acordo não iria sacrificar os trabalhadores, pois o Governo se responsabiliza pela "estabilização do salário real e a recuperação progressiva, porém segura, do poder aquisitivo do salário mínimo e dos salários de base. A saída proposta é a de "limitar os aumentos de preços concedidos ao setor privado, à variação dos custos extinguindo-se a prática dos reajustes automáticos baseados no índice geral de preços".

Com essa estratégia, o Governo assegura ao setor privado crescentes lucros, uma vez que os preços acompanharão o aumento dos custos. Aos trabalhadores, assegura que, embora os salários não aumentem de acordo com os lucros, terão, também, elevação, mas de acordo com o crescimento da economia e da produtividade. Donde se conclui que a estratégia de estabilização econômica e o pacto social proposto só seriam viáveis se a economia sempre apresentasse índices de crescimento.

O desempenho econômico no período de 1985 a 1988 deixou como herança a inflação quadruplicada, o crescimento médio do produto real na faixa de 3,8% ao ano e o crescimento do PIB (Produto Interno Bruto) em termos reais de 2,8% ao ano (em confronto com o da década de 70, que foi de 8% ao ano). Desse modo, a estratégia de estabilização da economia foi um estrondoso fracasso e o pacto social mais uma amarga ilusão.

Mais uma tentativa de acordo foi feita, já na fase agônica da "Nova República". Tal acordo, entre Governo, empresários e trabalhadores, por intermédio de suas sindicais trabalhistas, foi assinado em 4 de novembro de 1988. Vale registrar que a CUT (Central Única dos Trabalhadores) se recusou a participar desse acordo.

Esse "pacto social" estabelecia uma espécie de redutor, com ajuda da pré-fixação dos reajustes de preços nos dois últimos meses do ano. Nesse sentido, compreendia os seguintes pontos: reajustes das tarifas e dos preços públicos e privados até o limite máximo de 26,5%, no período de 3 de novembro a 2 de dezembro de 1988, e de 25% entre 3 de dezembro

de 1988 e 2 de janeiro de 1989; a observação de um prazo mínimo de 30 dias para o reajuste dos preços, contados a partir de 3 de outubro de 1988; o acompanhamento, pelos signatários, dos reajustes dos preços de uma lista de 94 produtos básicos; a revisão sistemática dos reajustes dos salários, uma vez evidenciada a queda da inflação dentro do prazo de 60 dias e uma promessa de apresentar, dentro de 30 dias, uma proposta de saneamento das finanças públicas.

Ao longo do mês de novembro de 1988, o pacto se esboroou. No início de dezembro, os empresários reclamavam da defasagem entre preços e custos e cobravam o saneamento das finanças públicas. O Governo se ressentia dos limites dos pactos, no que se refere às tarifas públicas. Os trabalhadores acusavam os empresários de não respeitarem os limites do pacto e reivindicavam os ganhos de salário real, tal como fora prometido com a queda da inflação. Vale registrar que a taxa da inflação, em janeiro de 1988, foi de 30%, a de outubro, de 27,3%, a de novembro, de 26,9%, e a de dezembro, de 28,8%.

Nas eleições municipais, em novembro de 1988, o Governo colhe mais uma derrota. Saíram vitoriosos seus críticos tanto da esquerda como da direita. A "Nova República", exaurida, vai chegando ao fim. Deixa como saldo a Constituição - promulgada em outubro de 1988, ainda para ser regulamentada e reformulada -, as experiências das lutas democráticas e populares, a capacidade organizatória que os trabalhadores conseguiram construir, a lição do fracasso das tentativas de conciliação e pactos sociais, e a desilusão com o papel dos partidos políticos na construção de instituições democráticas e na mudança socioeconômica do País.

O fim da "Nova República" expressa a crise do Estado Restrito, que, somada à crise econômica (inflação, dívida externa, déficit público, dívida social, entre outros aspectos) contribui para o fracasso das instituições. Não há como discordar de BRUNO (1991:172) quando afirma:

"O que temos hoje é um Legislativo débil, com os partidos profundamente fracionados, sendo, cada vez mais, ultrapassados pelos lobbies e um Executivo incapaz de criar mecanismos de controle para uma economia que não apenas se diversificou, mas cujos problemas só podem ser equacionados considerando-se o quadro internacional, onde se reestruturam as alianças e os fluxos de capital da economia mundial".

Com a crise das instituições do Estado R e em face das mudanças que estão ocorrendo em nível internacional, os empresários, ao longo da década de 80, organizam-se para ter uma presença mais ativa no cenário nacional. Alguns empreendimentos são marcos importantes. Destacam-se a UBE (União Brasileira de Empresários), criada com a finalidade de influir na elaboração da nova Constituição (1988), o PNBE (Pensamento Nacional das Bases Empresariais), o IEDI (Instituto de Estudos para o Desenvolvimento Industrial) e os ILs (Institutos Liberais, em número de 9, com sede em vários Estados), criados no final da década de 80 e início dos anos 90 com o objetivo de redefinir o papel do empresariado no processo de desenvolvimetro do País.

Essas organizações questionam as visões tradicionais do empresariado e apontam para a tentativa de ruptura com a posição de dependência do Estado R. Alguns elaboram um projeto nacional.

Compõem os conselhos dessas organizações empresários considerados de grande visibilidade pública, tomando como referência as indicações de empresários notáveis pelo jornal *Gazeta Mercantil*, e empresários com posições de liderança em importantes associações industriais. Deixando de lado as divergências entre essas organizações, destaca-se a convergência no que se refere a considerar como exigências (i) a superação dos interesses corporativos para o surgimento de novas organizações, (ii) a renovação de métodos e práticas de ação e (iii) a reversão da imagem negativa do empresariado, a criação de condições para conferir legitimidade à ordem capitalista no Brasil, no sentido da sua eficiência e da credibilidade das suas instituições.

O IEDI dá um passo à frente e conclama os empresários para a tarefa de (i) formular um projeto de desenvolvimento de caráter global em suas dimensões políticas, econômicas e sociais, (ii) integrar progressivamente a economia brasileira ao sistema internacional, (iii) preparar o País para o ingresso num novo patamar, que implica mudança no paradigma tecnológico, exigindo altos níveis de qualificação da mão-de-obra, daí a necessidade de conferir prioridade à Educação e ao treinamento e (iv) discutir formas para resolver a contradição entre crescimento em bases competitivas e permanência das desigualdades de renda (IEDI, 1990, citado por Diniz e Boschi, 1993: 126-127).

Torna-se oportuno registrar que, entre maio de 1989 e janeiro de 1990, a FIESP (Federação das Indústrias do Estado de São Paulo)²⁰ cuja origem remonta à década de 30, produz um documento - *Livre para crescer; proposta para um Brasil novo* - no qual faz a análise do esgotamento do modelo de desenvolvimento liderado pelo Estado (Estado R); critica o modelo de economia fechado para o Exterior; enfatiza a importância de se considerar a questão distributiva, bem como o desenvolvimento de uma política para a formação de "capital humano" (expressão usada pelo documento); analisa as transformações na economia mundial e o espaço para o Brasil; propõe a reforma do Estado com a separação de funções e a desregulamentação nas relações econômicas, de modo a possibilitar ganhos ao empresariado e às corporações sindicais. Como não ver nesses acontecimentos e publicações um sinal da crescente integração da classe dos gestores e de se estar em direção à hegemonia do Estado Amplo?

Tendo feito o mapeamento das mudanças sociais, econômicas e políticas, enfim, tendo reconstruído o cenário de um ciclo "*intermédio*" de mais-valia relativa, passamos a reconstituir o movimento dos trabalhadores do ensino, em suas fases de ascensão e de assimilação. Esse assunto será objeto do próximo capítulo.

²⁰ Parece oportuno registrar que no mesmo ano em que é criado o IDORT - 1931 - é também criada a FIESP.

CAPÍTULO II

A DIALÉTICA DA NEGAÇÃO E DA ACEITAÇÃO DA CONDIÇÃO DE TRABALHADOR ASSALARIADO PELO PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

1- O MOVIMENTO DOS TRABALHADORES DO ENSINO NO CONTEXTO DA ASCENSÃO DAS LUTAS SOCIAIS

A organização da categoria dos trabalhadores de ensino passa por profundas transformações nas últimas décadas. Mudanças no plano econômico, sociocultural e político vêm afetando as relações entre a categoria, suas organizações e o Estado. Essas transformações, que também ocorrem com outras categorias de trabalhadores, inserem-se em um movimento de ascensão das lutas sociais, dentro de um ciclo intermediário de mais-valia relativa verificado no final dos anos 70 e no início dos anos 80.

Como afirma SANTOS (1991:1):

"O movimento dos trabalhadores nos últimos anos, destruindo a aparente ordem imposta pelo regime pós-64, trouxe-nos não só alterações profundas no nível das relações sociais de produção como também, no nível do pensamento sobre as práticas sociais".

De fato, passando rapidamente em revista esse período, observa-se a multiplicação de entidades associativas. Em Minas Gerais, a primeira entidade de organização dos profissionais da Educação é a APPMG (Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais), fundada em 27 de agosto de 1931. Nessa época, não havia ainda o Curso de Pedagogia, com as suas diversas habilitações, nem se vivia, na organização do trabalho na escola, a hierarquia decorrente das novas funções de supervisor pedagógico, orientador educacional e administrador escolar.

Após o Parecer 252/69, do Conselho Federal de Educação, que reformula o Curso de Pedagogia, instituindo essas habilitações, e a Lei nº 5.692/71, que cria essas funções na escola, vão surgindo, no Estado de Minas Gerais, a exemplo do que ocorre no resto do País, diferentes associações de profissionais da Educação, tais como a AMISP (Associação Mineira dos

Supervisores Pedagógicos), a AMIE (Associação Mineira dos Inspectores Escolares), a AOEMIG (Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais), entre outras.

Essas associações, separadas por categoria profissional, parecem refletir, em nível de organização, as contradições do mundo do trabalho e viriam a ser avaliadas como fundamentalmente corporativistas pelo pensamento crítico da década de 80, o qual denuncia a divisão do trabalho, a expropriação do saber dos professores, o enfraquecimento do conjunto dos profissionais da educação escolar.

De fato, como afirma SANTOS (1989:27):

"A formação da classe trabalhadora ou o trabalhador em formação é produzido por força de trabalho. E essa força de trabalho que os trabalhadores do ensino vendem em troca de um salário é usada de uma determinada forma, consoante o tipo de organização do processo de trabalho pedagógico. É a estrutura organizacional - nos seus aspectos de divisão de tarefas, de distribuição hierárquica do poder, de seleção, organização e distribuição de conteúdos, de distribuição de períodos e horários escolares, de processos de exames e avaliação, ou de diferentes procedimentos didáticos - que condiciona e determina a prática docente".

Além disso, a proibição de sindicalização de funcionários públicos pela legislação trabalhista dos idos do Governo Vargas, na década de 30, condiciona, compulsoriamente, a organização dos professores de forma fragmentada entre professores de 1º e 2º Graus, os quais se estruturam em associações, não reconhecidas como entidades representativas da categoria. Na verdade, surgem atreladas aos aparelhos de Estado, visto serem criadas por impulso de dentro da máquina administrativa. Essa situação não é a mesma para os professores particulares, regidos pelas normas da Consolidação das Leis Trabalhistas, que se podem associar a sindicatos, os quais se reúnem em uma federação própria.

Após o Golpe de 64 e as medidas dele advindas, instala-se no País um clima de repressão generalizada, como mostrei no Capítulo I. Nesse contexto, o silêncio, imposto a todas as categorias de trabalhadores, é agravado para os profissionais do ensino e, de modo especial, para os profissionais da educação escolar pública, pelos entraves burocráticos, como vimos anteriormente. No entanto, utilizando as palavras de SANTOS (1991: 1-2):

"Nem o silêncio imposto aos trabalhadores nos anos mais difíceis da repressão foi capaz de evitar o surgimento de suas próprias lutas a partir do próprio local de trabalho, forçando, de forma subterrânea, alterações significativas nas relações sociais de produção. Os trabalhadores que, por imposição de uma organização cruel do processo de trabalho, se viam impedidos de pensar, passaram a propor uma nova forma de organizar a produção e a sociedade. Em suas práticas de lutas, os trabalhadores demonstraram uma outra ordenação possível para as relações entre os homens. Esta práxis instituidora de novas relações sociais não se restringiu, contudo, à esfera da produção; perpassou também outras instituições: igreja, partidos políticos, escolas".

2 - A RUPTURA, A EMERGÊNCIA DE NOVAS FORMAS DE ORGANIZAÇÃO SOCIAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO E SUA CONSTITUIÇÃO COMO SUJEITO COLETIVO

Em 1979, com uma greve, os professores da rede pública estadual de Minas Gerais dão sinais de ruptura com o estado de passividade que decorria tanto da legislação, como do aprendizado de formas de se organizar e dos anos de repressão do regime militar. Essa situação não é exclusividade mineira. De fato, em várias unidades da Federação, os professores públicos enfrentam mais ou menos os mesmos problemas: salários baixos, um vultoso número de professores convocados, falta de um quadro de carreira, o não-cumprimento da lei de pagamento por habilitação, a inexistência de Estatuto do Magistério em vários Estados, concursos atrasados e escolas com precárias condições de funcionamento.

Essa greve dos professores públicos de Mineiros, tem origem em uma reunião convocada por um grupo de professores da rede particular, à qual comparecem mais professores da rede pública insatisfeitos com a situação funcional e salarial do que professores da rede particular. As reivindicações que fazem, na ocasião, são relativas ao salário e à efetivação dos convocados com dois anos de serviço, ao reajuste semestral acima da inflação, ao acesso à progressão horizontal, à aposentadoria aos 25 anos, ao pagamento do 13º salário integral e ao fim do módulo II¹.

Vale fazer, aqui, a distinção entre os dois tipos de movimentos que se efetivam na mesma época. Os professores da rede particular, ao fazerem uma greve, estabelecem um

1 UTE 1979-1987; Um pouco de..., 1987.

confronto direto, em que se opõem empregados e empregadores. Naturalmente, a greve impõe ao capitalista - proprietário da escola - perda de receita e perda de credibilidade perante os pais e os alunos, já que estes são os pagantes diretos das mensalidades. Esse fato ameaça transformar, em curto prazo, o lucro esperado em prejuízo, mas o empregador tem duas armas: privar os trabalhadores do salário ou demiti-los. O que ocorre com mais frequência é que, com o passar do tempo, os dois lados se tornem mais transigentes e estabeleçam um acordo, ou uma sentença da Justiça do trabalho encerre a greve. Quando ocorrem demissões, estas são atribuídas a outras razões, ocultando-se, muitas vezes, o motivo de haver o profissional da Educação participado de uma greve.

Já no caso dos professores públicos, o confronto entre empregados e empregador obedece a outra lógica. Não há perda visível e imediata da receita, e o lucro não assume a mesma característica que na empresa particular, uma vez que sua produtividade se opera em longo prazo. Essas características dão à escola pública a aparência de improdutiva, em curto prazo, e mascaram a produtividade que se dá em longo prazo. Diante desse quadro, a arma dos professores da rede pública consiste em levar o Governo a arcar com o ônus pela paralisação de um serviço público. Corre-se, nesse caso, o risco de, com a paralisação do serviço público, os seus usuários não imputarem a culpa ao Governo e se voltarem contra os grevistas. No caso da Educação, o agravante é exatamente o ocultamento da produtividade em longo prazo da escola, na medida em que esta aparentemente é improdutiva quando encarada do ponto de vista mediato (FRIGOTTO, 1984).

Com todos esses riscos, em 12 de maio de 1979, durante assembléia realizada no Ginásio do Mackenzie, em Belo Horizonte, os professores da rede pública estadual decidem-se pela greve. Tendo em vista o seu não-encaminhamento pela APPMG (Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais), a assembléia decide conduzir a greve por fora, buscando uma estrutura alternativa que permita a participação ampla e organizada da categoria, por intermédio de comissões por escola, comandos regionais em cidades do interior e sete regiões de Belo Horizonte, e o Comando Geral de Greve (CGG)².

2 UTE. *Revivendo os congressos...* (s.d.).

A APPMG (Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais), por ser uma associação vinculada ao Estado, acabava assumindo, na prática, o caráter de uma associação consentida. Assim sendo, vê-se impotente para encaminhar as reivindicações do movimento dos trabalhadores do ensino. No vácuo criado pela ausência da APPMG, o próprio movimento constrói, com caráter autônomo e alternativo, sua instituição e seus instrumentos de luta.

A greve dura 41 dias e tem a adesão da categoria em 420 cidades. A repressão ao movimento é violenta. Era Governador, na época, Francelino Pereira. Na memória do professor mineiro que participa da greve, alguns registros são indelévels: os jatos d'água recebidos na concentração na Praça da Liberdade e o cerco policial, mas ficam também as lições da resistência, da capacidade de autonomia e de auto-gestão na condução de uma greve e a conquista de um reajuste - 114 % -, que vem a ser o maior índice percentual obtido na época, acima da inflação. Além disso, são conquistados dois reajustes salariais por ano e um decreto regulamentando a convocação³.

Conquistas salariais e funcionais importantes são obtidas; mais importante, porém, é a conscientização da categoria e o processo de sua organização, que decorre desse movimento. Dentre os ganhos políticos, salienta-se o fato de a organização dos trabalhadores de ensino sair do controle do Estado, desenvolver formas alternativas de atuação e mobilização. Além disso, a nova instituição emergente - União do Trabalhadores de Ensino (UTE) - passa a representar o contra-ponto às ações da APPMG.

Dentre os aspectos de conscientização da categoria, vale destacar a tentativa de superação das categorias por funções, tais como as de supervisores pedagógicos, orientadores educacionais, administradores escolares, professores, bem como a definição de princípios norteadores da organização dos trabalhadores de ensino. Para ilustrar essas considerações, nada mais apropriado do que o próprio relato da UTE ⁴ :

3 UTE 1979-1987; *Um pouco de...*, 1987. p. 7.

4 UTE 1979-1987; *Um pouco de...*, 1987. p. 9.

"Durante a greve começou-se a discutir a necessidade de se ter uma entidade combativa representante da categoria. Cogitou-se inclusive, de disputar a próxima eleição na APPMG, mas alguns problemas vinham daí. O principal deles é ser a APPMG uma entidade de professoras primárias, o que já excluía grande parte da categoria .

Além disso, a idéia era criar uma entidade que rompesse com o corporativismo sindical e congregasse não apenas professores mas todos os trabalhadores de ensino.

(...)

Os limites estatutários da APPMG e também o fato de as professoras primárias presentes no Comando não serem sequer filiadas a ela mostrou o caminho de se criar uma entidade nova.

A assembléia que definiu o fim da greve elegeu, então, uma comissão encarregada de preparar um Congresso Estadual para a criação da entidade, apresentar proposta de estatuto e funcionamento".

Em entrevista concedida a esta pesquisadora, em 23 de outubro de 1991, a então Presidente da UTE/MG, Rosaura Magalhães PEREIRA (1991), informa:

"A APPMG não incluía, na época da greve, os professores de 5ª a 8ª série e de 2º grau. Entre os professores havia uma proposta de tentar entrar para a APPMG e concorrer às eleições para a diretoria, tentando reverter as posições da entidade. Mas o estatuto da APPMG era muito anti-democrático. Participar desta instituição, após a greve, com o aumento da consciência que havia acontecido, seria um retrocesso".

Assim, nos dias 21, 22 e 23 de julho de 1979, em Belo Horizonte, 507 delegados e participantes, representando 71 cidades, fundam a União dos Trabalhadores do Ensino (UTE)⁵. Para estruturar a entidade, responder por ela e organizar o II Congresso da UTE, com o prazo máximo de 120 dias a partir de 22 de julho de 1979, elege-se uma diretoria provisória, composta de 22 membros⁶:

5 UTE 1979-1987; Um pouco de... p. 9.

6 Membros da Diretoria provisória: Belo Horizonte - Antônio Carlos Ramos Pereira, Isis D'Ávila Magalhães, Maria Inês Matos Coelho, Luiz Soares Dulci, Luiz Fernando Carceroni, Fernando Viana Cabral, Ricardo Wagner Lage, Maria de Lourdes Paraíso Coutinho, Márcia Mara de Araújo Abreu, Sônia Maria de Abreu Barbosa e Angélica Rodrigues dos Santos. Interior - Antônio Araújo de Andrade - Ubá, Salvador Rodrigues de Souza - Patos de Minas, André Luiz Pires - São João del-Rei, Sônia Maria Fontoura - Uberaba; Josefina Baldin Telles - Teófilo Otôni, Rita de Cássia - Juiz de Fora, Nilza Alves de Oliveira - Uberlândia, Pedro Evangelista de Moraes - Montes Claros, Geraldo da Conceição Durães - Divinópolis, João Augusto Gentillini - Poços de Caldas e Geraldo Francisco Barbosa (Tió) - Sete Lagoas. UTE. *Revivendo os congressos...*, (s.d.), p. 10.

3- A NEGAÇÃO/ACEITAÇÃO DO NOME TRABALHADORES DO ENSINO: UM PROCESSO

O nome da entidade - UTE/MG - (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais) é aprovado por ampla maioria dos participantes do I Congresso, após debate sobre cinco propostas. A inclusão da expressão **trabalhadores do ensino** no nome da instituição que nasce é o sinal explícito da tomada de consciência pelos professores de serem trabalhadores.

Segundo SILVA (1989:27), o fato de o professor assumir-se como trabalhador de ensino implica, entre outras conseqüências:

" Desvelar o falseamento contido no argumento que considera o magistério como carreira de vocação, amor, dedicação, que pressupõe postura de doação, abnegação, sacerdócio.

. Evidenciar que argumentos de tal natureza têm por função justamente encobrir as condições concretas nas quais se dão as relações sociais do professor, provocando, além de outras coisas, o esvaziamento do conteúdo profissional da carreira, a ausência de reivindicações salariais e de poder por parte dos professores.

. Estabelecer a diferença entre profissionais autônomos (advogados, médicos, quando não assalariados) e profissionais assalariados, em cuja situação se encontra o professor, bem como as implicações desse fato:

.. não-controle dos meios de produção;

.. venda da força de trabalho;

.. divisão e simplificação das tarefas, visando a maior produção e ao barateamento da mão-de-obra;

.. relação direta entre horas efetivas de trabalho e salário;

.. não-recebimento de pagamento pelas horas de planejamento e correção de trabalhos;

.. concentração de pessoal especializado nas tarefas de concepção-decisão;

.. possibilidade de substituição do profissional de execução, devido ao baixo nível de exigência de qualificação".

Todavia, como afirma Rosaura Magalhães PEREIRA (1991):

"A inclusão da expressão trabalhadores teve muita resistência da parte dos professores em geral e, de modo especial, dos professores do Colégio Estadual Central, de Belo Horizonte, os quais em contra-ofensiva criaram uma Associação dos Professores Licenciados. Só que esta Associação morreu logo que nasceu".

A greve dos professores, sua luta como assalariados, a disputa em torno do nome da instituição que emerge da luta, a negação/aceitação da condição de trabalhadores do ensino coloca em pauta um tema polêmico - trabalho improdutivo - no pensamento marxista com posições diversas de ortodoxos e heterodoxos. Para ilustrar a polêmica, cito trechos de João BERNARDO (1991) que evidenciam a profundidade que a discussão merece:

*"Desenha-se entre os marxistas uma forte tendência para considerar improdutivos todos os que operam no chamado setor dos 'serviços', já que o caráter imaterial do que produzem dificulta a cabal reificação das relações sociais, tão do grado daquela insossa ortodoxia. Quanto aos mecanismos sociais em que se inserem, os 'serviços' não se distinguem, porém, de qualquer outra atividade produtiva. A única diferença diz respeito à impossibilidade de armazenar o resultado imediato desse trabalho. O seu efeito útil é consumível apenas durante o processo da produção, não perdurando como objeto de uso distinto desse processo, tal como Marx observou, na última alínea do capítulo I do Livro II de **O Capital**, a propósito da especificidade dos transportes com relação aos outros ramos industriais. Aliás, a mais-valia relativa, pela promoção de capacidades de trabalho sempre mais complexas, implica que a economia tenha um componente cada vez maior de 'serviços'. (p.188.) . (...)*

Teoricamente, pode parecer suficiente afirmar que é produtivo o trabalho produtor de mais-valia, mas na prática levanta-se o problema de saber se uma dada atividade específica produz, ou não, mais-valia. Qual o critério que permite definir essa produção pela observação empírica, nos casos concretos? (p. 190.) . (...)

São a organização do trabalho, os seu ritmos, os tipos de disciplina impostos que permitem distinguir empiricamente o trabalho produtivo da atividade improdutivo. (p.190.) . (...)

Transformações hoje em curso permitem um exemplo esclarecedor. Recordemos aqueles velhos estabelecimentos onde, separados do resto do casarão por portas de vidro fosco, existiam lado a lado dois gabinetes, o do patrão e o do guarda-livros e da secretária ou do amanuense, pessoas de confiança, sabendo os segredos do negócio e que participavam na administração da empresa. A organização administrativa complicou-se, os seus funcionários multiplicaram-se, mas a estrutura desse tipo de atividade permaneceu durante muito tempo substancialmente a mesma.(...) Mas recentemente, nos países mais industrializados da esfera norte-americana e, há menos tempo ainda, nos da órbita soviética, generalizaram-se profundas modificações no sistema de trabalho e nos ritmos impostos nos escritórios da administração das empresas, acompanhadas por uma remodelação completa resultante da difusão da informática, de maneira a identificar a atividade nesse setor com a que prossegue nos ramos de produção tradicionais. Foi uma verdadeira conversão social, a sofrida por este

peçoal de escritório, que deixou de ter nos velhos amanuenses e guarda-livros os antepassados profissionais e passou a encontrar na força de trabalho restante o modelo da sua nova situação. Comparar o que era essa profissão com o que passou a ser após tão profundas remodelações permite distinguir concretamente a atividade improdutiva da produtiva." (p. 191-192".)

A citação é longa, mas sua riqueza torna imprescindível apresentá-la neste ponto do trabalho, a propósito da analogia que se pode fazer, comparando o trabalho do professor de antigamente com o do professor de hoje, que tem de correr de uma escola para outra a fim de completar sua jornada de trabalho, que recebe por aulas dadas e não pelo planejamento de aulas e correção de trabalhos, que se submete a uma hierarquia que exige dele o desempenho de tarefas específicas, fornecendo-lhe, muitas vezes, a programação do que terá de executar. Como negar ser como a força de trabalho restante, em face dessa organização do trabalho?

4 - A TRANSIÇÃO DO INSTITUINTE PARA O INSTITUÍDO - A UTE EM CONSTRUÇÃO

Prosseguindo a história da instituição que nasce, é realizado, nos dias 1º e 2 de novembro de 1979, o II Congresso, no qual se elege a primeira Diretoria, sendo aprovados os estatutos que definem os princípios fundamentais da UTE-MG⁷:

. Defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador do ensino.

. Participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate de toda forma de exploração e opressão.

. Reivindicar uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro.

. Garantir a independência e a autonomia da UTE frente às entidades patronais, organizações religiosas, partidos políticos e em relação ao Estado".

Outro momento importante, embora breve, que possibilita aos trabalhadores do ensino evidenciarem o processo de sua constituição como sujeito coletivo é a greve de 1980. É marcante esse momento, considerando que nessa greve já se conta com a adesão de outros profissionais além dos professores. No relato da Presidente da UTE (PEREIRA, 1991):

⁷ UTE, 1979-1987; *um pouco de...*, 1987. p. 9-10.

"O que motivou a greve foi, além da reivindicação salarial, o fato de o Secretário de Estado da Administração José Machado ter enviado à Assembléia Legislativa de Minas Gerais uma proposta de Quadro Unificado do Funcionalismo que acabava com o Quadro do Magistério.

A greve durou só 15 dias. O Governo Francelino Pereira estava preparado. A repressão foi violenta. Houve demissões de contratados, suspensão de efetivos e prisões de lideranças. Não houve ganho nenhum imediato. O Governo fez uma lei para estabilizar 23.000 convocados e, neste ano, houve o primeiro concurso público depois de longos anos sem que esse procedimento fosse usado para admissão de professores.

Tomando apenas pelo ângulo da não-ocorrência de greve e de campanha salarial, o que implica não levar em consideração outras formas de resistência individuais ou coletivas, ativas ou passivas, nos locais de trabalho, pode-se dizer que há um refluxo do movimento dos trabalhadores do ensino nos anos de 1981, 1982 e 1983. A UTE⁸ explica esse retrocesso:

"A repressão dirigida à categoria e a timidez das conquistas da greve de 1980 levaram, no período de 81 a 83, a campanhas dispersas, que não conseguiram envolver o conjunto da categoria.

Em 82 houve eleições para o Governo, Câmara e Senado, que não só desviaram as preocupações de todos como também criaram uma enorme expectativa de que os vitoriosos nas urnas fossem capazes de concretizar promessas feitas em palanques.

Em 81 e 82 apenas uma parcela da categoria continuava consciente de que só a permanência na luta poderia garantir conquistas. A mobilização nas campanhas salariais se reduziu a algumas manifestações isoladas e o magistério mineiro continuou amargando o arrocho salarial e a decadência cada vez maior da sua qualidade de vida.

Em 1983 não foi muito diferente. Com o Governador Tancredo Neves já empossado, iniciamos a campanha salarial tendo as seguintes prioridades: reposição salarial; estabilidade no emprego para os convocados; promoções por acesso e progressão horizontal; 13º salário, reajuste semestral acima do INPC [Índice Nacional de Preço ao Consumidor]; diretas para diretor.

Se, por um lado, o salário miserável e as péssimas condições de trabalho indicavam a necessidade de sair à luta, as eleições fizeram com que as pessoas ficassem à espera das boas intenções do novo Governador".

8 UTE. 1979-1987; *um pouco de...*, 1987, p. 15.

Que razões estão na base desse estado de ânimo desalentador dos trabalhadores do ensino, depois de já terem feito uma caminhada na sua organização, acumulado experiências de resistência e participado de tantos momentos em defesa de seus direitos? Que mecanismos são adotados para apagar tanto os ânimos dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais, em tempos de "Nova República"?

Como pode ser evidenciado no Capítulo I, desde as campanhas por "Diretas já" para Presidente da República houvera um movimento de recuperação das instituições que emergiram das lutas sociais. Fenômeno semelhante ocorrera com o processo das eleições diretas para Governador nos Estados da Federação.

A própria UTE faz uma avaliação desse momento e se sente desaprumada frente ao que está ocorrendo. Na avaliação da UTE, há vários fatores que contribuem para o não-envolvimento dos trabalhadores de ensino em função de greve ou de outras campanhas reivindicatórias, como já foi anteriormente explicitado, mas

"O agravante disso foi a realização, pelo Governo, do Congresso Mineiro da Educação, que criou no magistério a ilusão de que a postura de Tancredo Neves em relação à Educação seria diferente.

O resultado não poderia ser pior. Em abril de 83, para uma inflação acumulada de 83% em seis meses, nossos salários foram reajustados com 40%. Em outubro a dose foi repetida. Para uma inflação de 94%, um reajuste de 30%.

Nem sequer as resoluções aprovadas nesse Congresso foram concretizadas. A não-realização das eleições diretas para diretores de escola é o melhor exemplo de que o Congresso não tinha outro objetivo senão enfraquecer a campanha salarial e a nossa organização independente através da UTE⁹".

5 - A UTE COMO INSTITUIÇÃO EM FACE DE ALGUNS RISCOS: DEGENERESCÊNCIA E BUROCRATIZAÇÃO

Em 1984, há um esforço para saída desse "estado de aparente passividade", que resulta na primeira greve da "Nova República", com a participação conjunta das redes

⁹ UTE 1979-1987; *um pouco de...*, 1987. p. 16.

estadual e municipal. Os trabalhadores de ensino exigem que as promessas de palanque se concretizem. O Governador Tancredo Neves faz alguns pronunciamentos, adjetivando os professores de *antipatrióticos*.

Segundo a UTE, a adesão de 237 municípios e 17 dias de luta resultam em negociações com o Governo que rendem algumas conquistas importantes: biênio de 5%; progressão horizontal; acesso automático de P1 (Professor Nível 1) para P2 (Professor Nível 2); concurso para P1 e para especialistas e o salário mínimo para os serventes, que ganhavam menos que um salário mínimo vigente. Esses resultados, fornecidos pela UTE, evidenciam, de certo modo, a dificuldade na condução do movimento. Talvez resida nessa dificuldade a expressão do movimento em cifras, e não na expressão da vitalidade das resistências subliminares nos locais de trabalho e de forma autônoma.

A instituição, surgida do movimento dos trabalhadores do ensino em circunstâncias como esta, vê-se perante um impasse. De um lado, sofre com o afastamento e o desinteresse por parte da maioria dos trabalhadores, os quais precisa envolver para continuar a existir; de outro, corre o risco de ir-se degenerando. Para evitar o seu colapso, pode adotar, como mecanismo de defesa, ir-se burocratizando e, por conseguinte, ir ficando madura e pronta para ser recuperada pelo capital. E isso seria uma derrota do movimento dos trabalhadores do ensino.

A partir de 1983, a UTE vai buscando fortalecer-se de outra forma. Nesse sentido, passa a integrar estruturas maiores e mais complexas. Em 1983, filia-se à CPB (Confederação dos Professores do Brasil), decisão essa justificada pela própria instituição como "*primeiro passo para a sua participação na luta dos trabalhadores do ensino de todo País*"¹⁰. Em 1984, filia-se à CUT (Central Única dos Trabalhadores), sendo uma das primeiras entidades mineiras a fazer essa filiação, juntamente com o Sindicato dos Marceneiros.

Há, da parte da UTE, um empenho no sentido de que as mobilizações dos trabalhadores de ensino não ocorram isoladamente. Com esse propósito, desenvolve articulações para realização de campanhas unificadas do funcionalismo. No primeiro semestre de 1985,

10 UTE 1979-1987; *um pouco de...*, 1987, p. 16-17.

conforme registro da instituição, esse empenho mostra seus resultados. Com uma greve unificada, o funcionalismo estadual obtém reajuste semestral acima do INPC; 13º salário sem as vantagens; promoção por acesso; concursos para Professor P3 (Professor Nível 3) e P5 (professor Nível 5) e serventes.

No segundo semestre de 1985, é encaminhada nova pauta de reivindicações ao Governo. Avaliando o movimento, um documento da UTE (1987:19) registra: "*não conseguimos, no entanto, a mobilização necessária, principalmente por causa do fantasma da reposição de aulas, e não houve negociação*"¹¹.

É de se questionar: por que o "fantasma da reposição das aulas" não aparece em momentos anteriores do movimento dos trabalhadores do ensino? Não seria ele uma manifestação do afastamento e do desinteresse dos professores em relação ao tipo de luta desencadeado e ao tipo de tentativa de negociação?

Durante o 1º Congresso dos Trabalhadores do Serviço Público de Minas Gerais, realizado em setembro, é fundada a Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais. A UTE participa de sua fundação e da sua direção. Ao mesmo tempo, intensifica sua participação, por intermédio de delegações e representantes no Conselho da CPB (Confederação dos Professores do Brasil) e nos Congressos da entidade.

O ano de 1986 é marcado pelas medidas consubstanciadas no Plano Cruzado I, que retomam bandeiras do movimento dos trabalhadores em geral: demanda por congelamento de preços, escala móvel de salários e salário-desemprego. Da desmobilização inicial, pelo efeito imediato do plano, passa-se logo a registrar uma onda de greves no País. O dia 17 de abril é definido como o dia nacional de greve dos trabalhadores do ensino do País, no XX Congresso da CPB.

Segundo informe da UTE-MG, mais uma vez expresso de forma quantitativa, em Minas Gerais, acontece uma das maiores greves, com a adesão de 476 municípios, em 28 dias de greve, no primeiro semestre. As reivindicações são definidas no XX Congresso da CPB: piso

11 UTE 1979-1987; *um pouco de ...*, 1987. p. 19.

nacional de três salários mínimos, eleições diretas para diretores e estabilidade no emprego. Dispensam muito alongamento os comentários sobre a diferença no desencadeamento da greve, em relação aos idos de 1979. Tais comentários não descrevem a ação dos professores em seus locais de trabalho ou pela via de movimentos autônomos - que, pressionados pela necessidade, deflagram um processo de luta - mas, sim, a iniciativa de estabelecer critérios reivindicatórios por parte de uma instituição e durante um congresso, em caráter nacional.

Segundo Rosaura Magalhães PEREIRA (1991),

"O resultado alcançado foi a promessa de piso de três salários mínimos, parcelados em quatro vezes e vinculados ao aumento do salário mínimo. Quando o Governador Hélio Garcia enviou os valores para a Assembléia Legislativa, não mandou o artigo que tratava da correção de acordo com o salário mínimo. A UTE fez proposta de emendas: corrigir o salário pelo salário mínimo e equiparar o vencimento dos aposentados ao do pessoal da ativa, como tinha sido firmado no acordo de greve. Houve vetos do Governador Hélio Garcia a essas emendas. Eram, então, necessários 2/3 dos votos dos Deputados Estaduais para derrubar os vetos. Para pressionar os Deputados, os professores ocuparam a Assembléia Legislativa, durante uma semana".

PEREIRA (1991) lembra, com emoção, de alguns momentos e de alguns gestos dos trabalhadores de ensino:

"No dia da votação, mais de 3.000 trabalhadores do ensino concentravam-se em frente à Assembléia Legislativa. O plenário estava cheio, durante a sessão. O assunto dos vetos estava no último item da pauta. Solicitou-se a sua inversão, para que esse ponto fosse apreciado primeiro. Durante cerca de três horas os Deputados discutiram outros assuntos em prolongados discursos. Num gesto de protesto, os trabalhadores do ensino tamparam os ouvidos e viraram as costas para o plenário.

A reação dos Deputados foi imediata. Os Deputados inscritos para falar retiraram seu pedido e os vetos foram derrubados por unanimidade. Foi um momento histórico emocionante! Até os Deputados da bancada governista votaram derrubando os vetos".

Não minimizando o alcance dessa vitória, é importante registrar que a questão das eleições diretas para Diretor, o concurso para P1, a vinculação do vencimento ao aumento salarial, que são acordos de greve, não se efetivam em medidas concretas. O veto derrubado passa a ser artigo de lei que não é cumprido.

Segundo Rosaura Magalhães PEREIRA (1991):

"A resistência do movimento continuou sob a forma de pressões durante a campanha para Governador, em que o Governador Hélio Garcia acompanhava o então candidato Newton Cardoso pelo interior do Estado. A UTE, através de suas sedes municipais, adotou a estratégia de "caça ao Hélio Garcia". Em todos os comícios os trabalhadores de ensino filiados à UTE compareciam com cartazes com caricaturas (cara com chifre ou cara de porco) e identificados com a sigla UTE. A contra-propaganda incomodou o candidato Newton Cardoso, que, através de sua assessoria de imprensa, chamou os representantes da UTE em seu escritório para perguntar "O que é a UTE, que onde a gente vai ela está lá?" e para pedir para tirar os cartazes".

Em 1987, já na gestão Newton Cardoso, os trabalhadores do ensino, conjuntamente com o funcionalismo público, realizam outra greve, que dura cerca de 73 dias.

Rosaura Magalhães PEREIRA (1991) assim descreve o movimento:

"A concentração de professores e funcionários na Praça 7, no centro de Belo Horizonte, foi proibida, e a praça foi cercada por policiais. Os grevistas romperam o cordão de isolamento sob pancadaria e saíram em passeata, até a portaria da Rede Globo, passando pela Prefeitura. Até a porta da Prefeitura houve violência.

Uma segunda manifestação foi programada, com mais segurança. A estratégia foi conseguir vários carros de som e colocá-los um em cada rua, deixando em dúvida o cerco policial de onde seria a concentração. Um dos carros veio pela Rua Espírito Santo e a manifestação ocorreu na Igreja de São José".

Continuando, a descrição do movimento, PEREIRA (1991) faz menção à terceira concentração e se orgulha pela dimensão assumida pelo movimento. Só que neste momento, é consentido. Toda a sua pujança tinha sido recuperada, no plano político, pela campanha por eleições diretas para Presidente, como já tive oportunidade de relatar no Capítulo I:

*"Para a terceira manifestação a Praça 7 foi liberada, mas esta ocorreu na Praça da Rodoviária e foi a maior concentração por ter sido aliada à campanha por **Diretas Já**, para Presidente da República".*

Não deixa de ser curioso, na continuidade da descrição do movimento por PEREIRA (1991), a colocação em evidência das várias facetas interligadas da assimilação/recuperação das questões emergentes do movimento dos trabalhadores do ensino: (i) pela introdução de uma emenda na Constituição Estadual, estabelecendo piso salarial; (ii) pela

falácia da citação, na Constituição, do piso salarial, visto que, na prática, não se dá o cumprimento, pelo Governador, da Emenda Constitucional, colocando a nu a mistificação liberal implícita nessa Emenda da Constituição; (iii) pela necessidade de nova investida dos trabalhadores do ensino em lutas concretas; (iv) pela cedência antecipatória das reivindicações, em face da perspectiva de deflagração de novo movimento de luta, e (v) pelo papel negociador do sindicato e pela conformidade com um salário mínimo menor, por parte da dirigente sindical:

"Além dessas manifestações, a ofensiva teve que ser ampliada e houve a segunda ocupação da Assembléia Legislativa. Os trabalhadores do ensino ficaram acampados um mês na Assembléia. Conseguiram uma emenda na Constituição Estadual que garantia o mínimo de três salários mínimos como piso. Foi um processo de negociação com parlamentares. Esta conquista era para ter vigorado a partir de outubro. Mas o Governador Newton Cardoso não pagou e começou nova campanha. Foi marcada nova assembléia dos trabalhadores do ensino para novembro. Antes que a assembléia acontecesse, Newton Cardoso chamou os representantes do movimento e autorizou o pagamento de três salários mínimos, mas salário mínimo de referência, que era menor que o salário mínimo propriamente falando, mas de certo modo acompanhava a inflação".

Os sindicalistas, nas suas funções de gestores, muitas vezes têm que se sentar à mesa de negociações com os gestores do Estado Restrito. Nesses momentos, há que se salientar, está em jogo a manutenção ou o destino do movimento real¹².

Durante o ano de 1988, não há greve. Segundo a avaliação de Rosaura Magalhães PEREIRA (1991), *"houve aumento salarial de acordo com o salário de referência, daí ter sido difícil mobilizar o pessoal. Greve pressupõe uma consciência, ainda que pequena, pela luta não econômica"*. PEREIRA (1991) faz a associação dos fatos: *"Este foi o ano das reformas administrativas e foi o único que teve uma política salarial fixa..."*

Registros de depoimentos indicam que, no período, há muitas manifestações de boicote às medidas administrativas no local de trabalho. Cito o caso de uma professora que, para complementar o cargo, tem de dar aula de Português, Inglês, Geografia e História, sendo sua

¹² João Bernardo tem uma posição radical sobre o exercício da negociação por parte dos sindicatos e dos dirigentes sindicais, entendendo-o como uma função que mantém a luta dentro dos limites do negociável e por conseguinte contribuindo para a perpetuação do capitalismo. Ver nesse sentido sua obra (1987:13-14).

formação na área de Letras e seu concurso público para lecionar Inglês. Diante da exigência de ministrar todas as disciplinas, pois caso não o faça, terá seu pagamento suspenso, a professora assume todas as aulas. Durante o horário da aula de Inglês, ministra as aulas de Inglês. Quando dá o sinal para as outras aulas, senta-se, cruza as pernas, acende um cigarro e fica olhando para os alunos, em silêncio. Quando os alunos perguntam o porquê daquela atitude, responde:

"Prefiro mentir para o Newton Cardoso a mentir para vocês. Se for dar aula de outras disciplinas para a qual não tenho formação, corro o risco de ensinar errado, portanto, estaria mentindo para vocês. Preciso do meu salário, logo, minto para o Newton Cardoso".

Merece pesquisa aprofundada, pois há indícios de ter sido freqüente, no período das "medidas racionalizadoras" o procedimento de licença para tratamento de saúde à época. Cito o caso de uma professora que, para complementar a carga horária do cargo de Professor Nível 5, precisava de lecionar cinco conteúdos em nível de 1º e 2º Graus, em escolas diferentes. Diante do volume de trabalho, com o preparo de aulas de conteúdos tão diversificados, correção de trabalhos e do desgaste com o deslocamento de uma escola para outra, a professora adoece, tendo que entrar com pedido de licença para tratamento de saúde. No capítulo sobre as reformas administrativas, ter-se-á oportunidade de constatar a reação de um dos gestores do Estado R, - Chefe da Casa Civil - sobre as licenças para tratamento de saúde pelos trabalhadores do ensino. O assunto licença para tratamento de saúde está presente também na entrevista concedida pelo Governador Newton Cardoso, à revista *Isto é Minas*, de 17 de novembro de 1993, registrada mais à frente, neste Capítulo.

Segundo registros da UTE-MG, em 1989, acontecem duas greves. No início do ano, porque o Governo pára de acompanhar, para o pagamento, o salário mínimo de referência, pois o salário deveria ser ajustado por BTN, conforme dispositivo federal. Logo após a greve, dá-se essa vinculação, porém com valores de BTN baixos. Diante desse fato, ocorre a segunda greve, e os salários passam a ser ajustados de acordo com a BTN, subindo de 180 BTNs para 233 BTNs. Esse sistema de reajuste dura até fevereiro de 1991.

Em entrevista à revista *Isto É Minas*¹³, de 17 de novembro de 1993, o ex-

13 A VOLTA do homem; Newton Cardoso..., 1993. p. 9.

Governador de Minas, no período de 1987 a 1991, fala sobre seu relacionamento com o funcionalismo público, especialmente com os professores. Por constituir uma peça fundamental para compreender a relação do Governador com os professores, bem como a relação deste com a UTE, já então vinculada à CUT, considero oportuno transcrever aqui parte da entrevista:

"Minas: *É voz corrente que o Sr. teria sido desastrado em determinadas iniciativas do seu Governo. Como exemplo ficam o seu relacionamento com o funcionalismo e a questão da saúde animal, com o agravamento da febre aftosa. Isso é um fato?"*

Vale ressaltar, além da natureza esdrúxula da pergunta, englobando duas matérias tão diferentes, o fato de que Newton Cardoso responde sobre a saúde animal e silencia sobre a questão do funcionalismo. Ao que o repórter insiste:

"Minas: *E a questão do funcionalismo?*

Newton Cardoso: *O desastre de que eles falam é exatamente em relação a esse ponto, pois havia excesso de funcionários e eu tirei muita gente. Existia um abuso muito grande e só no meu gabinete havia quase 120 jornalistas lotados. Tinha gente saindo pelo ladrão. O que existia de professora em licença médica era uma calamidade. Tive de criar mecanismos corajosos, como o pó-de-giz [gratificação paga ao regente de classe], para incentivar o professor voltar à sala de aula. Veja que essa gente tinha raiva de mim, hoje quer votar em mim. Isso porque eles comparam o que ganhavam em 1991 com o que ganham hoje e constatam que eu pagava muito melhor.*

Minas: *Como explicar, então a quantidade de greves registradas durante o seu Governo?*

Newton Cardoso: *É preciso lembrar que a paz foi estabelecida em 1989, quando eu desatei o nó górdio da questão educacional ao vincular o salário-base do professor à BTN. O acordo foi feito com a própria CUT e foi daí que eu tive um final de Governo muito feliz, sem greves".*

Observa-se, aqui, uma congruência entre o que afirma a Presidente da UTE (1991), em entrevista, como o que declara o ex-Governador Newton Cardoso. ROSAURA MAGALHÃES PEREIRA (1991) refere-se à dificuldade de encaminhar o movimento dos trabalhadores de ensino, após a vinculação do salário-base à BTN. CARDOSO (1993) vangloria-se pelo sucesso do mecanismo antecipador que adotara para imobilizar o movimento, que, como se pode verificar, neste trabalho, não ficara tão parado assim por muito tempo.

Uma questão paira no ar quando se lê que o ex-Governador informa haver firmado acordo sobre o salário-base do professor com a CUT e não menciona a UTE. Ao longo deste trabalho, constata-se que quem se senta à mesa de negociação é a UTE; por que, então, o ex-Governador fala de o acordo ter sido firmado com a CUT? Por já ter a UTE se filiado à CUT? Por considerar que a CUT engloba a UTE? Por ter o Governador uma perspectiva classista? Por que o Presidente da CUT era também Presidente da UTE? Ato falho? O que expressa o ato falho do ex-Governador?

A propósito dos questionamentos levantados, cabe retomas as teorizações de João BERNARDO (1991:77). A globalização das relações econômicas temporal e espacialmente, o qual constitui, segundo o autor, o pressuposto para explicar a crescente burocratização sindical:

"A partir do momento em que os trabalhadores deleguem as negociações com o patronato a elementos que não controlem bem de perto e que não substituem à mínima desconfiança ou insatisfação, estão produzindo uma camada de profissionais especializados na gestão dos conflitos sociais. Quanto mais estes elementos reforçarem a sua autonomia relativamente à força de trabalho, mais o seu campo de interferência se alargará e passarão a gerir, não só as lutas e as negociações, mas as próprias reivindicações a apresentar. Este desenvolvimento da burocracia sindical corresponde inteiramente ao desenvolvimento do processo mediante o qual os capitalistas procuram, em vez de responder a lutas já desencadeadas, antecipar-se à sua própria deflagração".

Quando é criada a UTE, as adesões às mobilizações ficam restritas aos professores, com raros casos de serventes e outros profissionais. Com o passar dos anos, outros profissionais da Educação (serventes escolares, supervisores pedagógicos, orientadores educacionais e até alguns diretores e inspetores) vão aderindo ao movimento, tendo como canal de expressão a UTE. Da resistência inicial ao nome de trabalhador de ensino, passa-se progressivamente a assumi-lo como identidade, à medida que, pela prática dos embates sociais, vão tomando consciência de algo em comum que têm com os demais trabalhadores dos setores produtivos, muitos deles pais de seus alunos ou moradores dos bairros onde as escolas se situam.

É extremamente iluminadora e, por conseguinte, apropriada, para se entender o movimento de passagem da resistência à aceitação da identidade de trabalhadores de ensino pelos profissionais da educação escolarizada, a afirmação de E.P. THOMPSON (1979:37):

"Las clases no existen como entidades separadas que miran en derredor, encuentran una clase enemiga y empiezan luego a luchar. Por el contrario, las gentes se encuentran en una sociedade estructurada en modos determinados (crucialmente, pero no exclusivamente, en relaciones de producción), experimentan la explotación (o la necesidad de mantener el poder sobre los explotados), identifican puntos de interés antagónicos, comienzan a luchar por estas cuestiones y en el proceso de lucha se descubren como clase, y llegan a conocer este descubrimiento como conciencia de clase. La clase y la conciencia de clase son siempre las últimas, no las primeras, fases del proceso real histórico".

6 - A UTE NA HISTÓRIA DE ORGANIZAÇÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO, NA DÉCADA DE 80: RAZÃO PARA ORGULHO, RAZÃO PARA DESCONFIANÇA, RAZÃO PARA ESPERANÇA

Ao longo da década de 80, a UTE constitui-se como instância que busca representar os profissionais da educação escolar. Nesse período, representa os trabalhadores de ensino em momentos decisivos. Em várias circunstâncias, faz parceria com sua congênere - a APPMG - para reivindicar melhores condições de trabalho e salarial, porém sempre mantendo explícita sua divergência quanto ao horizonte político.

Evidenciam essa busca os vários momentos identificados no levantamento diário do jornal **Estado de Minas**.

. *Entidades do magistério vão trabalhar em conjunto.* 10/6/82, p. 6.

. *Professores promovem encontro.* (APPMG, UTE e Sindicato dos Professores de Minas Gerais) promovem encontro de professores com o objetivo de discutir a repercussão, no currículo de 1º Grau da Lei nº 7.044, de 18/7/82, que tornou opcional a profissionalização do ensino de 2º Grau. 20/7/83, p. 5.

. *APPMG e UTE discordam sobre decreto.* (Emenda João Calmon - aplicação de 13% da União e 25% dos Estados, Municípios e Territórios, no mínimo, da receita resultante de impostos, na manutenção e desenvolvimento do ensino. 18/10/84, p. 9.

. *UTE e APPMG preparam assembléia conjunta que realizarão no próximo dia 10, dentro da campanha da categoria pela*

implantação do piso de 3 salários mínimos e eleição para diretores de escolas. 3/5/86, p. 5.

. Governo faz politicagem com nomeação de diretora, denunciam UTE e APPMG. 25/10/88, p. 10.

. Professores deixam comissão em protesto ao não cumprimento, pelo Governo, das promessas feitas. (A APPMG decidiu retirar seus representantes da comissão especial formada em junho para lutar pelos interesses da categoria. Resta a UTE). 2/11/93, p. 5.

. APPMG denuncia: Secretário vai desempregar professores ao agir com base no clientelismo e no apadrinhamento. 4/2/84, p. 5.

. APPMG - Professores decidem ir à justiça contra o Estado. 17/3/84.

. APPMG marca assembléia para definir formas de luta (em busca do atendimento, pelo Governo, das reivindicações dos professores). 29/8/84, p. 7.

. APPMG aplaude decreto de progressão horizontal para o magistério público mineiro. 23/10/84, p. 7.

. AÇÃO de professores será julgada. (Ação judicial que a APPMG está movendo contra o Estado para reivindicar o reconhecimento do vínculo empregatício para mais de 30 mil professores que trabalham como convocados). 24/3/85, p. 12.

. APPMG condena decisão do Governador de exigir nova reavaliação médica dos professores da rede estadual (professores afastados das atividades de sala de aula por laudo médico definitivo). 13/3/83, p. 17.

. APPMG condena governo por proibir convocação. 2/8/88 p. 8.

Nesse processo, constata-se que a nova instância, de caráter alternativo e autônomo - a UTE - redefine o quadro da correlação de forças existentes até então. Força a criação de um novo espaço político, no qual a APPMG se vê obrigada a quebrar a sua fachada de pseudoneutralidade e a se posicionar e participar, ora conjuntamente, ora isoladamente, na ânsia de recuperar o espaço perdido junto à categoria.

A UTE, no decorrer dessa luta, cresce e amplia sua representatividade para além da representação dos professores. Volta-se para objetivos econômicos e políticos mais amplos¹⁴. Assim, como pode ser constatado pela imprensa de maior circulação e pelos impressos da

14 UTE 1979-1987; *um pouco de...*, 1987, p. 16-17.

própria UTE, a entidade assume posição agressiva na luta por melhores condições salariais e condições materiais de trabalho.

Um levantamento do jornal *Estado de Minas* evidencia a constante luta travada pela UTE contra o Governo Estadual.

. *Professores marcam assembléia para debater suas reivindicações* (UTE) 26/3/82, p. 5.

. *Professores levam hoje ao Palácio suas reivindicações* (UTE). 31/3/82, p. 5.

. *Professores preparam concentração* (pressão para resposta do Governo com relação às reivindicações - UTE) 27/4/82, p. 5.

. *UTE denuncia; o Estado demitirá 3.000 professores convocados*. 25/2/83, p. 5.

. *UTE prova; o Estado paga o menor salário em comparação com as escolas da rede particular*. 16/4/83, p. 7.

. *UTE inicia campanha; por melhoria de salário da rede estadual de ensino*. 4/2/84, p. 5.

. *UTE quer anistia para grevistas* (anistia prometida pelo Governo aos grevistas de 1980). 28/6/84, p.5.

. *UTE não concorda com convocação de mestres. "O que sempre reivindicamos é a efetivação dos contratados e não a convocação, conforme aconteceu"*. 28/11/84, p. 6.

. *Educação nega efetivação*. Segundo o Secretário de Educação Octávio Elísio A. Brito, "em nenhuma hipótese o Estado aceitará fazer a efetivação da forma que a UTE está querendo". 29/11/84, p. 6.

. *UTE reúne professores contratados* (reunião para decidir que posição tomar em relação às denúncias de que as vagas existentes na rede pública estadual de ensino estão sendo ocupadas por professores concursados). 31/1/86, p. 6.

. *Professores dividem-se em dois grupos no seu Dia de Luta* (Dia Nacional de Luta dos Professores). UTE reúne cerca de 300 pessoas na Praça da Liberdade, enquanto grupo com mais de vinte professores se reunia com a Secretária Estadual de Educação Maria Eugênia. 18/4/86, p. 6.

. *UTE apela a Brasília* (sobre o caso dos 124.500 funcionários contratados sem carteira assinada e das demissões em massa dos serventes escolares). 19/9/87, p. 7.

. *UTE pede solução para os "João ninguém"*. 23/9/87.

. *UTE tenta um encontro com o Ministro* (caso dos funcionários contratados sem carteira assinada). 25/9/87, p.7.

. UTE tenta audiência com Ministro. 29/9/87, p. 9.

. UTE diz que Newton Cardoso não cumpre acordo (sobre a implantação do piso salarial do magistério a partir de dezembro, na folha a ser recolhida em janeiro). 5/12/87, p. 8.

Em diversos momentos, os trabalhadores de ensino associam-se a outros trabalhadores, sobretudo aos funcionários públicos estaduais, especialmente os da área de saúde, em face da política do Governo Estadual, especialmente na gestão Newton Cardoso, de relegar a área social. Nessa luta conjunta, em muitos momentos, há encontros entre os movimentos dos professores, dos profissionais da saúde, do funcionalismo público em geral, e os movimentos das associações de bairro, das associações de pais e alunos, dos sem-casa, das associações de pais e alunos de excepcionais. Como exemplo, apresento uma reportagem dando cobertura a uma das manifestações:

"Com faixas e cartazes, exigindo entre outros o retorno às aulas e melhores salários para os professores, cerca de duas mil pessoas, entre pais, alunos e funcionários do Estado realizaram ontem à tarde uma manifestação na Praça da Liberdade em defesa da educação e ainda da saúde e do transporte. A manifestação foi convocada pelos grevistas e reuniu na Praça representantes de pais de alunos e professores de Belo Horizonte e cidades do interior, (...). Entre os presentes, estavam ainda pais da comunidade do bairro Lindéia, da UNE e da Comissão pró-passe livre para estudantes¹⁵".

O movimento docente assume, especialmente no final da década de 80, posição firme de crítica às políticas educacionais e de oposição explícita às medidas administrativas ditas "racionalizadoras" implementadas pelo Governo do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) - Newton Cardoso. Essas medidas serão objeto de análise do Capítulo VII, quando terei a oportunidade de evidenciar o papel combativo da UTE.

Tendo em vista seu horizonte político, há, na prática, uma convergência entre os interesses dos trabalhadores da Educação, associados da UTE, e os das camadas populares, desprovidas de condições de desfrutar dos bens sociais. Sob esse ângulo, a UTE firma-se como instituição crítica e combativa ao longo da década, frente às iniciativas do Governo Estadual. Senta-se à mesa de negociações, dispõe-se a colaborar em políticas de melhoria do ensino

15 Jornal Estado de Minas, de 25/6/87.

público, é dura e agressiva quando, por meio de medidas administrativas expressas em leis, decretos, resoluções e portarias, o Governo Estadual contribui explicitamente para a deterioração das condições de trabalho nas escolas públicas estaduais, com seqüelas para o processo educativo da população, em sua maioria desprovida de condições materiais.

O levantamento de dados sobre o assunto no jornal *Estado de Minas* permite acompanhar, ao longo da década, a preocupação política mais ampla da UTE. Como exemplo, cito:

. *Professores organizam encontro para debater Educação e democracia (IV Congresso UTE-MG). 15/9/82, p. 7.*

. *Educadores discutem Constituinte dia 6 (confirmadas as presenças de Octávio Elísio Alves de Brito e Aluísio Pimenta). 2/9/86.*

Vale salientar que o movimento dos professores de Minas Gerais, visto dessa perspectiva, mantém-se consoante com o movimento que se passa no restante do País. Faz-se presente, em nível nacional, nos debates que precedem a elaboração da Constituição Federal, pela participação no Fórum em Defesa da Escola Pública^{16 e 17} e, como nos diversos Estados da Federação, por intermédio dos Comitês de Defesa da Escola Pública¹⁸. Se confrontado com os debates que antecedem a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei nº 4.024, de 20/12/61), pode-se afirmar que a atual discussão sobre a questão da escola pública e gratuita na futura LDB não tem repercussão ampla na sociedade. Não obstante, representa campo tenso de debates e, mais que isso, de luta entre grupos privatistas e publicistas¹⁹.

16 Em agosto de 1988, é lançada a **Campanha em Defesa da Escola**, sob a coordenação da CPB (Confederação dos Professores do Brasil).

17 Atos em defesa da Escola Pública aconteceram em todo o País, sob a organização da CPB (Confederação dos Professores do Brasil), no dia 13/4/88 - **Dia Nacional de Luta da Escola Pública**. Em Minas Gerais, a data é marcada, sem muita repercussão social, com manifestações conjuntas das entidades dos professores com os movimentos sindicais.

18 Em 25/8/88, é criado, em Minas Gerais, o Comitê de Defesa da Escola Pública, do qual participam as entidades dos professores, dos alunos, as centrais sindicais, bem como o Comitê pró-participação popular na Constituinte. Nesse mesmo dia, é divulgado, em Belo Horizonte, o *Manifesto em Defesa da Escola Pública*, pela CPB (Confederação dos Professores do Brasil).

19 Para a leitura mais detalhada e aprofundada sobre a questão do embate e dos argumentos dos grupos privatistas e publicistas, sugere-se a leitura do texto de CURY: *O Público e o Privado na Educação Brasileira Contemporânea. (1992).*

Segundo CAMPOS (1992:280),

"A defesa da escola pública e gratuita, e de boa qualidade, tornou-se, então, uma bandeira que os trabalhadores da educação procuraram 'levar' para a população, mas os êxitos nesse empreendimento são discutíveis. Em geral, quando os movimentos chegam a acordos em torno do atendimento, mesmo parcial, das demandas econômicas específicas e se encerram, a bandeira geral da qualidade da escola pública é arriada e enrolada até a próxima greve.

A defesa da escola pública não tem passado de uma consigna geral do movimento docente para angariar apoio popular. E certamente encontra uma boa receptividade - que se esvai porque não se constitui, em termos práticos, uma possível ligação orgânica em condições de conferir o caráter de um movimento social e, desse modo, unificar segmentos diversos da 'comunidade escolar' e da sociedade, em defesa da educação".

O caráter episódico da bandeira da escola pública e gratuita não pode ser dissociado das reais possibilidades de encaminhamento de lutas por direitos sociais, tanto no que se refere à participação do movimento docente nos debates em nível nacional, a que já aludi anteriormente, quanto no que se refere à mobilização da categoria e da população para o tema. Na verdade, as condições precárias em que vive a população - e os trabalhadores de ensino não fogem à regra - obstam lutas por questões que se colocam com alcance mais distante. Falam mais alto as necessidades de sobrevivência, mas isso não significa abandono da questão, o que ficou evidenciado pelas constantes rodadas de negociações da categoria junto aos poderes constituídos, pelas participações em debates e movimentos pela melhoria da escola pública.

Em situações de greve, quando as ameaças atingem a segurança com punições que vão do corte do ponto à suspensão de contrato e de pagamento, entre outras pressões, como, por exemplo, abertura de processo administrativo, cobrar a bandeira da escola pública hasteada constantemente é exigir um salto de consciência que só o próprio movimento poderá fazer acontecer. É extremamente lúcida a avaliação que a Presidente da UTE²⁰ faz dessa questão:

"A história do movimento docente pode ser descrita como a história da resistência a um processo de deterioração da escola pública e das condições de trabalho do profissional da educação escolar. A luta

20 PEREIRA, Rosaura Magalhães, 1991.

contra a deterioração da escola é uma luta difícil de ganhar a opinião pública.

Ao longo dos anos de existência da UTE, hoje SINDI-UTE, houve tentativas de sensibilizar a opinião pública em defesa da escola pública. Mas foi somente a greve de 1991 que assumiu a característica inédita de incorporar, à luta concreta por questões econômicas, a luta pela escola pública de qualidade".

Segundo PEREIRA:

"Nesta greve, os professores e especialistas de educação que aderiram à paralisação usaram a criatividade para comunicar seus motivos de estarem parados sem trabalhar. Fizeram teatro, alegorias nas manifestações e marketing. Conseguiram, também, maior e melhor relação com a mídia".

E por falar em melhor relação com a mídia²¹, vale a pena registrar um fato. O jornal *Estado de Minas*, de maior circulação no Estado de Minas Gerais, ligado ao conglomerado jornalístico Diários Associados, realiza todo ano uma promoção quando premia os empresários e gestores com destaque em várias áreas, tais como a econômica, artística, educacional, cultural, sindical, entre outras. Para comemorar se faz uma sessão solene, que, em 1990, é realizada no Palácio da Artes, em Belo Horizonte. Além dessa homenagem, é dedicada ampla reportagem no jornal *Estado de Minas* sobre a atuação dos destaques. Outros jornais de circulação mais restrita também trazem cobertura da matéria, como é o caso do *Diário da Tarde*, também pertencente aos Diários Associados, e do *Jornal de Casa*, que circula aos domingos, com distribuição gratuita nas regiões "nobres" de Belo Horizonte e com o patrocínio de empresas comerciais.

21 Entre os meios de comunicação, vale destacar o jornalismo. Como afirma MARCONDES FILHO (1989:11-12) o jornalismo, via de regra, atua junto com grandes forças econômicas e sociais: um conglomerado jornalístico raramente fala sozinho. Ele é ao mesmo tempo a voz de outros conglomerados econômicos ou grupos políticos que querem dar às suas opiniões subjetivas e particularistas o foro de objetividade. (...) O fato de possuir jornais, denunciar fatos políticos e econômicos, além de funcionar como meio de venda de uma mercadoria (informação e opinião), é uma forma de amenizar o desequilíbrio real da distribuição de poder, pois, contra a voz da maioria dominada e despossuída da população, cujo agir social organizado (passeatas, movimentos, revoluções) ou não (quebra-quebra, linchamentos, assaltos) representa **de fato** uma forma de manifestação pública de sua insatisfação, aparecem as vozes, em si reduzidas e poucas, mas excepcionalmente ampliadas e tornadas genéricas, da imprensa. Por um lado, a voz abafada, sufocada, explosiva da esfera popular, que não encontra veículos institucionalizados seus para mostrar a "outra face da realidade" com a mesma ênfase de um grande jornal liberal diário ou de uma estação de TV monopolista de audiência; por outro a voz tecnológica, sofisticada e falsa da esfera pública do poder, encobrindo, silenciando, negando a outra.

Em 1990, o destaque do ano para a área sindical cabe à Presidência da UTE. Tal fato indica apenas um aceno sobre a possibilidade de sua integração no corpo de gestores do Estado A ou o reconhecimento explícito dessa integração?

Os rumos que a história da instituição tomar encarregar-se-ão de dar a resposta. Por ora, o que não se pode ignorar naquela homenagem é o papel da mídia na personificação dos processos sociais está no centro da explicação histórica capitalista. É uma forma de escrever a história como se ela fosse realizada por indivíduos, e não por classes sociais em relações sociais de produção. MARCONDES FILHO (1989:42) chama a atenção para esse mecanismo:

"O processo de personalização dos fatos sociais e das notícias em geral, levado a efeito pela imprensa, está intimamente associado ao mecanismo de intimização das questões públicas, da bagatelização dos fatos e do culto à personalidade".

Com esse procedimento técnico, desloca-se a ênfase do questionamento das condições do sistema social em que se trabalha e no qual se vive para as pessoas, como se elas não fossem componentes de uma classe e não agissem de acordo com os objetivos dessa classe. Os fatos históricos passam a ser encarados como produto de atitudes e comportamentos de pessoas isoladas, que se impõem diante dos seres humanos comuns e constroem a História.

Nesse caso, a homenagem, bem como a notícia que dela se dá, apresenta-se como um processo fragmentado, tomadas ambas na sua imediaticidade, por conseguinte, desvinculadas de sua origem histórica. Em ambas, destacam-se apenas os aspectos de *merchandising*, o sensacional entre outros, desvinculados da condição de trabalho da homenageada. Sob esse ângulo de análise, tanto a homenagem como a informação reificadas não deixam de ser o correspondente do fetichismo geral da mercadoria no mundo da produção capitalista (MARCONDES FILHO, 1989:41).

Em 1990, acontece outro fato marcante e decisivo para os destinos da UTE. Em face dos dispositivos da *Constituição de 1988*, a CNTE (Confederação Nacional dos Trabalhadores do Ensino), à qual tanto a UTE como a APPMG são vinculadas, delibera sobre a proposta de unificação das associações fragmentadas dos profissionais da Educação em um

sindicato único²². É dado o prazo de um ano para que as diversas associações discutam a proposta e realizem um Congresso.

Após várias discussões e polêmicas, no período de 15 a 18 de agosto de 1990, realiza-se o Congresso de Unificação das Entidades dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. A instituição resultante passa a se chamar SINDI-UTE (Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação)²³. Integram o SINDI-UTE a UTE, a APPMG, a AOEMIG, a ADVEM e o SINTEP.

A AMISP recusa-se a fazê-lo. Após idas e vindas durante o processo de discussão, e mesmo após a unificação, a APPMG deixa de integrar o SINDI-UTE. Na avaliação da Presidente da UTE, à época, o pomo da discórdia reside na fusão do patrimônio das instituições sindicais que se unificam. Segundo PEREIRA (1991):

"A APPMG concordava com a unificação, mas não concordava com a transferência de seu patrimônio. Ao final e a cabo, a APPMG concordou e, por fim jogou por terra o acordo. Com a quebra do acordo, muitos membros da APPMG abandonaram-na e hoje integram o SINDI-UTE".

Vale salientar que a APPMG, em face das demais instituições, é a que dispõe de maior patrimônio, adquirido pela via das contribuições de seus associados. Como do montante arrecadado por meio das contribuições dos professores apenas parte é utilizada nas mobilizações e nos benefícios aos associados, a outra parte, para não correr risco de desvalorizar-se, é aplicada na compra de imóveis, ou outra modalidade de investimento capitalista. João BERNARDO (1987:40) apresenta um comentário sobre a questão que parece ser oportuno registrar aqui:

22 A aparentemente exdrúxula proposição de unificação dos trabalhadores em um sindicato único, por uma Constituição Federal, é explicável nesse momento histórico. Não se trata mais de unificação da classe trabalhadora. Trata-se de unificação das instituições criadas nas lutas sociais, quando elas talvez já estejam degeneradas e burocratizadas e, portanto, prontas para serem apropriadas pelo capitalismo. É explicável o enquadramento no texto constitucional, porque é necessário às classes capitalistas legitimar-se pela via da mistificação liberal da igualdade, da liberdade, para encobrir a desigualdade social e a dominação política. É explicável, também, considerando o surgimento do capitalismo dos sindicatos não como anomalia, mas como tendência genérica em várias partes do mundo. Isso é compreensível quando se considera a tendência histórica de integração dos dirigentes sindicais no interior da classe gestorial do Estado Amplo.

23 A mudança do nome de União dos Trabalhadores do Ensino para Sindicato Único dos trabalhadores em Educação reflete um avanço na concepção da entidade, que passa a englobar além dos professores, outros trabalhadores da educação, tais como os serventes e especialistas de educação (Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais).

"É evidente que, na ausência de uma conjuntura revolucionária prolongada, os trabalhadores de um dado país, região ou setor profissional não têm possibilidade de sustentar greves muito longas que podem levar a uma situação em que as suas cotizações totais sejam superiores às despesas do fundo de greve. Não é difícil também entender que, se as somas resultantes dessas cotizações e outras contribuições dos trabalhadores não forem aplicadas, desvalorizam-se. O que representaria para o operariado um sacrifício em vão".

Prosseguindo sua análise, João BERNARDO (1987:40) considera que a estrita inserção dos sindicatos nos limites do capitalismo impede o uso alternativo das cotizações e contribuições dos trabalhadores:

"O que não se torna de modo nenhum evidente é que a única aplicação que se ofereça a essas massas monetárias sejam investimentos capitalistas. (...) Numa perspectiva anticapitalista, a única aplicação possível que impediria a desvalorização dos fundos de greve não mobilizados seria precisamente a sua utilização para sustentar greves, ou preparar quaisquer outras formas de luta, em quaisquer regiões e por quaisquer categorias profissionais".

À ação de unificação dos trabalhadores contrapõe-se o mecanismo indispensável para que o capitalismo prolongue sua existência, ou seja, a repartição dos trabalhadores por grupos estanques e a sua divisão por cisões geográficas e profissionais. E como conclui João BERNARDO (1987:40-41):

"Na sua ação burocratizada os sindicatos são um agente dessas divisões internas da classe operariado. É porque aceitam a lógica do capital, essa lógica que se opõe à internacionalização e à unificação das lutas operárias, que os sindicatos não empregam os fundos de que dispõem no apoio a todo tipo de lutas e aos trabalhadores de qualquer região, de qualquer país, de qualquer profissão".

E por assim se comportarem, os sindicatos inserem-se nos limites do capitalismo, surgindo, por decorrência, o capitalismo dos sindicatos.

Ao final desta parte do trabalho, fica um registro e alguns questionamentos. Hoje, a UTE já não está mais sozinha, tornou-se SINDI-UTE. Hoje a UTE traz, em todos os seus impressos, o registro **filhada à CUT, CPB e COORDENAÇÃO SINDICAL**. Do outro lado, continuam a existir a APPMG, que se recursou a fundir-se, e a AMISP, que desde o início se negou a unir-se, para não ver sua causa específica - a defesa do Supervisor Pedagógico - diluída

em questões mais amplas e comuns a todos os trabalhadores e aos trabalhadores do ensino de modo específico.

Feito o registro, eis os questionamentos: Qual o risco de, em pouco mais de dez anos, a instituição, que nasce de um movimento autônomo, que se impõe ao longo da década de 80, que incomoda e que coloca em pauta a discussão sobre a organização do trabalho na escola, estar em vias de burocratização? Como o debate que o movimento dos trabalhadores do ensino levanta sobre a organização do trabalho na escola é recuperado pelos gestores do Estado R e devolvido em forma de reformas administrativas ou educacionais? Que tratamento é dado à demanda por eleição direta para diretor de escola, que está presente na pauta de reivindicação da maioria das greves? Em que medida as reformas administrativas educacionais constituem respostas atrasadas às questões colocadas pela prática? Em que medida as respostas em forma de reformas administrativas ou educacionais representam mecanismos que os gestores do Estado R encontram para criar condições gerais de produção, neste momento da história do capitalismo?

Quanto à primeira questão, a prática da UTE, hoje SINDI-UTE, e a avaliação dos trabalhadores do ensino e pesquisas futuras sobre a prática da UTE se encarregarão de responder. Quanto às demais questões, tentaremos respondê-las ao abordar as reformas administrativas e as medidas ditas *racionalizadoras* que são implantadas na década de 80. Este será o assunto dos próximos capítulos.

CAPÍTULO III

AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS COMO RESPOSTAS AOS PROBLEMAS EMERGENTES DA PRÁTICA SOCIAL

1- ESBOÇO DE UMA PERIODIZAÇÃO DE REFORMA ADMINISTRATIVA NO BRASIL

Para não dar tratamento metodológico que implique isolamento de Minas Gerais do restante do País, apresentarei, em linhas gerais, antes de focalizar o caso específico desse Estado da Federação, os antecedentes históricos dos processos de reforma administrativa no Brasil. Parto da hipótese de que, em conformidade com o que ocorre no nível federal, em Minas Gerais, as reformas administrativas expressam uma inflexão do Estado no modo de gerir o social. Essa inflexão, por constituir uma das formas de assimilação das lutas sociais de um ciclo "intermédio" de mais-valia relativa, consubstancia-se em novos rumos, novas medidas e novas tentativas de realização de pactos entre as forças políticas e sociais que o Estado se vê compelido a conduzir, como forma de gerir o social para a manutenção da hegemonia das classes capitalistas.

Suponho, por decorrência do exposto, que, em Minas Gerais - e em consonância com o que ocorre no nível federal -, os processos de reforma administrativa em geral decorrem da crescente intensidade e magnitude dos conflitos gerados pela forma industrial de produção e acumulação de bens, e, mais especificamente nas últimas décadas, pela forma monopolista assumida pelo capitalismo.

Tais fatores provocam a necessidade da ingerência do Estado no âmbito das relações sociais de produção, trazendo para a sua jurisdição os problemas que teria de enfrentar e sobre os quais poderia estabelecer regulamentos. É com a perspectiva de forma de assimilação e regulação pelo Estado Restrito das lutas sociais que pretendo focalizar as reformas administrativas da década de 80 como objeto de análise. É, também, como mecanismos de ajustamento das relações entre o Estado Amplo e o Estado Restrito que analiso essas reformas.

Os processos de reforma administrativa no Brasil podem ser divididos em períodos. O primeiro, iniciado no pós-30, em seguida à constituição do Governo Vargas, com a implantação do que se pode chamar de modelo clássico de administração, por basear seus princípios nas Teorias da Administração Científica¹. O segundo, que pode ser delimitado entre 1964 e 1979, subdivide-se em dois outros períodos - entre 1964 e 1967 e entre 1967 e 1979. Esses períodos correspondem ao regime militar, quando surge o modelo de administração para o desenvolvimento, voltado, essencialmente, para a intervenção do Estado na vida econômica e social do País. O terceiro período, como já tratei de forma mais detalhada no Capítulo I, caracterizado, no plano político, pela transição política, passando por momentos de grandes manifestações e greves, criação do "novo" sindicalismo, surgimento de movimentos sociais no campo e na cidade, mobilização pelas eleições diretas, instalação da Assembléia Nacional Constituinte e, por decorrência, formulação de nova Constituição (1988), culminando com a escolha, por voto direto, do Presidente da República e com a reforma administrativa do Governo Collor.

2- O MODELO CLÁSSICO DE ADMINISTRAÇÃO NA ERA VARGAS, COM FORMA DE ASSIMILAÇÃO/ RECUPERAÇÃO DOS CONFLITOS SOCIAIS

No primeiro período, que pode ser delimitado entre o pós-30 e 1945, houve empenho em inovar e renovar o aparato governamental, com vistas a dar maior eficiência à administração pública federal. Sob esse ângulo, a ênfase recaiu sobre a reforma do sistema de pessoal, a implantação e simplificação do sistema administrativo e das atividades de orçamento. De fato, ao chegar ao poder em 1930, Getúlio Vargas tinha que enfrentar alguns problemas básicos. Dentre eles, destacam-se o enfrentamento da crise econômica (1929-30), a necessidade

1 A Administração Científica, ou Escola Clássica, pode ser definida como um modo de organização racional do trabalho, fruto da sistematização de engenheiros, tendo como expoentes Frederick Winslow Taylor e Henri Fayol. O pensamento central dessa Escola pode ser resumido, conforme Prestes MOTTA (1992: 3 - 4), "*na afirmação de que alguém será bom administrador na medida que planejar cuidadosamente seus passos, que organizar e coordenar racionalmente as atividades de seus subordinados e que souber comandar e controlar tais atividades*". A expansão e o crescimento que marcam o início do século XX aceleram a competitividade intercapitalistas e vão exigir produção em série para consumo de massa. É imperativo, nesse contexto, baixar os custos e, para isso, impõe-se como saída, racionalizar a produção. Partindo de estudos empíricos sobre essas exigências do início de século, sistematizações sobre a organização do trabalho vão surgir, dando origem à Administração Científica do Trabalho, ou Organização Científica do Trabalho. Nesse contexto, um novo tipo de mão-de-obra qualificada vai sendo exigido, tendo que os próprios gestores formá-lo, aplicando os princípios da Administração Científica do Trabalho.

de assegurar o domínio das classes capitalistas e de manter a "paz social", em face de uma classe operária que apresentava "um potencial desagregador" e era fonte de preocupações políticas.

Um resumo dos antecedentes desse período esclarece os motivos para justificar a necessidade de inflexão na forma de tratar a "questão social". Vale lembrar o impacto causado pelas greves de 1917-19. Em 1922, o então Presidente Arthur Bernardes tentou encontrar apoio na classe operária, criando o Conselho Nacional do Trabalho; em 1928, a classe operária funda, em Porto Alegre, um Partido Trabalhista que reuniu delegados representando 105.000 membros de sindicatos. O Centro das Indústrias de São Paulo andava preocupado com os "agitadores". Em outubro de 1930, houve participação operária na deposição do Governo do Recife. Diante desse quadro, medidas assistenciais e reguladoras das condições de trabalho faziam-se necessárias, como antecipação das reivindicações e como bloqueio à organização autônoma da classe operária. Tais medidas eram mecanismos que acabavam por submeter a classe operária à disciplina coordenadora da política econômica levada a cabo pelos gestores no interior do Estado Restrito.

Analisando o período, SANTOS (1987:67) conclui que:

"... qualquer que tenham sido os motivos que estimularam a nova elite governamental pós-30, o certo é que, decisivamente, orientou-se ela pelo caminho da acumulação e diferenciação da estrutura econômica do país, ao lado da tradicional política". (...)

*"O gargalo de todo o problema econômico do país encontrava-se, entretanto, na diferenciação industrial e, tal como a experiência das décadas anteriores demonstrara, não se podia confiar que fosse obtida pela simples operação do mercado **laissez-fairiano**. O Estado deveria intervir na ordem da acumulação e reestruturá-la, criando as condições para que se processasse tão rapidamente quanto a estrutura dos recursos o permitisse".*

O período pós-30, que se estende até 1945, e em que ocorrem as principais alterações administrativas, é marcado por variáveis que possibilitam o entendimento do jogo social que as motiva, e que difere substancialmente do das décadas passadas. Entre essas variáveis, destacam-se (i) o aprofundamento e a ampliação da divisão do trabalho, expressos tanto pela distribuição da população economicamente ativa por grandes setores, tais como agricultura, indústria e serviços, quanto pelas profundas modificações na estrutura ocupacional e

na estrutura da escassez²; (ii) os movimentos migratórios para os grandes centros, impulsionando a urbanização e, ao mesmo tempo, gerando problemas sociais básicos, tais como saneamento, habitação, saúde pública, educação; (iii) o crescimento da mão-de-obra industrial e, por decorrência, de associações sindicais, as quais se viam tolhidas pelo momento político, mas estavam prontas para iniciativas assim que as circunstâncias o permitissem, e (iv) o desenvolvimento de ações mais estruturadas e determinadas por parte do empresariado, especialmente o paulista, destacando-se, dentre essas ações, a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT), que, como afirma BRUNO (1991:38), guardava similitude com a *Taylor Society* norte-americana. Nesse sentido, esse instituto passou a ser o órgão divulgador dos princípios da Administração Científica do Trabalho, servindo-se de diversos meios de comunicação (imprensa, rádio, ensino acadêmico, campanhas de racionalização, tais como campanha contra o desperdício, para a prevenção de acidentes, campanhas educacionais, alimentares, de transporte e habitação), num processo de disciplina para a racionalização que ia do lar ao trabalho, passando pelo espaço urbano (BRUNO, 1991:38).

Em discurso datado de maio de 1931, Getúlio Vargas, Presidente da República, acenava para a necessidade de mudanças no aparelho de Estado, em face do seu papel no processo de desenvolvimento econômico do País:

"O progresso vertiginoso dos tempos presentes, os múltiplos problemas morais e sociais, provocados pela complexidade da vida moderna, alargaram, naturalmente, o poder da ação do Estado muito além dos limites traçados pelo romantismo político do regime parlamentar. A época é das assembleias especializadas, dos conselhos técnicos integrados à administração (Citado por COVRE, 1983:80).

2 Fazendo um resumo do desenvolvimento econômico do País no período, ROWLAND (1974:29) escreve: "No começo da década, o aumento da produção industrial se tinha dado graças sobretudo ao emprego de capacidade ociosa, e as indústrias cujos produtos tinham uma alta elasticidade-renda de demanda haviam sofrido mais durante a depressão. A taxa anual de crescimento da produção entre 1929 e 1933 foi de somente 1%. A partir de 1933, a produção industrial aumentou de maneira supreendente, com um incremento médio anual de 11,2% entre 1933 e 1939. E esta expansão se deu num período em que - atendendo às reivindicações das indústrias tradicionais - o governo proibia a importação de máquinas para muitas indústrias. A proibição só foi suspensa em março de 1937, e sucedeu o que Simonsen qualificou de 'uma orgia de importações', na qual o aumento maior foi nas importações de bens de capital. Apesar disto, as limitações da capacidade de importar tornavam difíceis as importações de equipamento, e o aumento da produção deu-se através da exploração mais intensiva da força de trabalho, com as máquinas funcionando dia e noite. Os salários reais estavam diminuindo. Em nota o autor explicita o conteúdo desta afirmação: O índice do salário real (1914 = 100) era 120 em 1932, e caiu progressivamente até chegar a 99 em 1938. (Cálculo a partir de dados extraídos de SIMONSEN 1973:23 e 29 - Nota do autor).

Esse discurso é a expressão do corporativismo como forma prática de organização política, que se define, como bem coloca João BERNARDO, pela articulação de três elementos:

a) o aparelho tradicional de poder, ou seja, o conjunto das instituições legislativa, executiva e judicial, que compõem o Estado R; b) associações capitalistas, ou quaisquer formas de agrupamento de empresas, em que prepondera o grande capital; c) instituições encarregadas diretamente da organização da força de trabalho e do mercado de trabalho, ou seja, sempre que tais funções não são assumidas exclusivamente pelas próprias administrações das empresas, os sindicatos burocratizados.

Ainda, como esclarece João BERNARDO (1991:169), nessa articulação,

"O segundo e o terceiro componentes integram o Estado A, tendo o terceiro um papel subordinado relativamente ao segundo, já que se refere apenas a um dos aspectos da assimilação dos conflitos sociais, e não ao processo global da sua recuperação. (...) Só as administrações da empresas podem encabeçar na sua globalidade os mecanismos da produtividade, por isso lhes cabe no Estado A o lugar central".

Já em outubro de 1931 o discurso de VARGAS acena para o caráter globalizado do capitalismo e tenta vislumbrar o que poderá acontecer, uma vez passada a crise mundial:

"Grande número de países que desfrutam elevado grau de desenvolvimento social, pela sua ancianidade de cultura e de sistemática exploração agrícola e comercial, chegou a um ponto de completa saturação, tendendo daí, fatalmente, para o declínio, devido ao esgotamento progressivo das suas fontes de riqueza. Sem indústrias novas a explorar, e, paralelamente, com a capacidade de renda esgotada, esses países acumulam capitais, privados de lucros compensadores e temerosos de se lançarem em iniciativas onde as vantagens se apresentam problemáticas. Desaparecido o período de pânico atual, eles procurarão, necessariamente, as nações jovens como o Brasil, que (...) larga margem oferece ao seu emprego seguro e lucrativo. Para usufruirmos esse benefício (...) precisamos de firmeza e direção, de tranqüilidade e equilíbrio. Só assim atrairemos à nossa terra, com sólidas garantias de estabilidade, os capitais indispensáveis à sua fartura e opulência, acelerando o nosso progresso e ampliando o nosso desenvolvimento. (Citado por ROWLAND, 1974: 27).

Nesse contexto, as concepções econômicas e administrativas alteram-se profundamente. O corporativismo fascista impregna as práticas econômicas e, no campo administrativo, começa a revisão da legislação social, pois a "paz do trabalho" era condição para o progresso. Vale lembrar que esse traço revela uma sintonia com o que acontece nos países

mais avançados no período pós-Segunda Guerra Mundial³. No entanto, esse traço assume, no Brasil, o caráter de regulação dos conflitos sociais, para que não ultrapassem os limites de acordo com o que estabeleciam e definiam as classes capitalistas. É sob essa perspectiva que se entende o esforço das classes capitalistas, por intermédio dos gestores do Estado Restrito, em adequar aos seus propósitos as instituições sociais e econômicas. Segundo BRUNO (1991:92),

"... [Um] tipo de relacionamento se estabeleceu neste período, entre os aparelhos de poder do Estado Amplo e do Estado Restrito, onde aos primeiros cabiam as funções de coordenação e planejamento das atividades econômicas dos diversos grupos de capitalistas, integrando-as num processo global, assim como a definição do tipo de enquadramento institucional a ser imposto ao proletariado; ao segundo, cabia criar as condições legais para implementar as medidas necessárias, respaldando-as juridicamente e financiando-as quando necessário".

No caso brasileiro, a reorganização econômica tomava-se necessária, sobretudo tornava-se possível, pela crise mundial. A nova estrutura política que resultou da Revolução de 30 permitiu à burguesia industrial nascente dedicar-se aos seus negócios, de modo a tornar a indústria o setor dinâmico da economia, enquanto o Estado Restrito criava as condições sociais para a acumulação. Havia um compromisso do Estado com as classes capitalistas, e as relações com a classe operária foram estabelecidas em função da necessidade de tornar efetivo esse compromisso. Assim sendo, uma série de medidas é adotada pelos gestores do Estado R com vistas à regulamentação da esfera da produção. Destacam-se, entre elas:

. a regulamentação das demandas do trabalho industrial (férias, trabalho de menores e feminino, etc.);

. a lei de sindicalização (1931), distinguindo os sindicatos de empregados dos de empregadores e fixando a sindicalização por profissões⁴;

3 BRUNO (1991:92) considera que "a intervenção do Estado que caracterizou as economias de regime keynesiano não significou um reforço desse aparelho de poder na sua faceta clássica. Ao contrário, essa ação reguladora foi prosseguida por um aparelho de Estado já cindido, onde o poder se descolara das suas instâncias eleitas para as administrações cooptadas e para os grupos de assessoria técnica, inteiramente inseridos na teia de relações que constituem o Estado Amplo".

4 Em maio de 1931, Lindolfo COLLOR (1938:122), empossado como titular do Ministério do Trabalho, pronuncia discurso perante a Comissão Legislativa no qual se refere ao conjunto de leis trabalhistas: "As leis há pouco decretadas, reconhecendo as organizações sindicais, tiveram em vista, principalmente, seu aspecto

- . a criação do Ministério do Trabalho;
- . a exigência de registro do sindicato no Ministério do Trabalho;
- . a exigência de ocupar profissão reconhecida legalmente e de o trabalhador ser sindicalizado para que pudesse apresentar reclamações perante as Juntas de Conciliação e Julgamento (Decreto 22.132, de 25/11/32);
- . a exigência, para que os trabalhadores se beneficiassem das convenções coletivas de trabalho, de serem sindicalizados, apesar de a *Constituição de 1934* facultar a sindicalização;
- . a instituição da carteira de trabalho (1932), que passa a funcionar como evidência jurídica básica para o gozo de todos os direitos trabalhistas;
- . a promulgação da *Constituição de 1937*, que divide a população economicamente ativa em regulamentada (carteira profissional e sindicalização e, portanto, reconhecida pelo Estado) e não regulamentada.
- . a instituição do salário mínimo⁵.

Em 1938, a reforma institucionalizou-se com a criação do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Esse órgão assumiu a responsabilidade de executar as medidas de racionalização do serviço público e de formação técnica de administradores públicos. Foi a agência de modernização do primeiro processo planejado de reforma voltado para a administração de pessoal. Constituiu um instrumento de controle do Presidente Vargas sobre a administração federal. Imprimiu à reforma administrativa o caráter diretivista, autocrático e impositivo, em conformidade com a política fascista do Estado Novo. Juntamente com o IDORT (Instituto de Organização Racional do Trabalho), o DASP foi o grande divulgador dos princípios da administração científica no nível federal e, por sua iniciativa, foi criada a Fundação Getúlio Vargas, em 1944 (BRUNO, 1991:39).

jurídico, para que, em vez de atuarem como força negativa, hostis ao poder público, se tornassem, na vida social, elemento proveitoso de cooperação no mecanismo dirigente do Estado".

⁵ Vargas considerava, em 1938, que "o salário mínimo além de proporcionar reais benefícios ao proletariado (...), a iniciativa produzirá vantajosos efeitos para economia geral [que] será revigorada com o aumento do poder aquisitivo de vultosa massa de trabalhadores (...)". Já o Ministro do Trabalho, Alexandre Marcondes Filho, afirmava que "elevar o nível do emprego é um pensamento pelo capital". (ROWLAND, 1974:31).

A autora assim analisa o período (1991:39):

"No Brasil, ao contrário do que ocorreu nos países industrializados e mesmo na URSS, a fase inicial de difusão da ACT [Administração Científica do Trabalho] direcionou-se à divulgação de seus princípios, com o objetivo de interferir na formação de uma força de trabalho nacional, adaptada às normas do trabalho organizado em moldes capitalistas e de uma classe gestorial apta a desempenhar as funções de direção e coordenação, tanto da produção, quanto do processo econômico mais amplo".

"Dada a importância da ação do Estado no processo de desenvolvimento econômico, seja importando capitais, seja contribuindo para acelerar a concentração local, houve um esforço especial de interferir na máquina burocrática, tendo em vista racionalizar o seu desempenho. Esforço esse prosseguido conjuntamente pela burguesia e pelos gestores do aparelho de Estado".

3 - A ESTRATÉGIA DA ADMINISTRAÇÃO PARALELA NO MODELO DESENVOLVIMENTISTA DE JUSCELINO KUBITSCHEK, OS GESTORES E A ARTICULAÇÃO ENTRE O ESTADO RESTRITO E O ESTADO AMPLO

Com o fim do Estado Novo, instala-se uma nova ordem relativamente democrática e a década de 50, que, para alguns analistas, parece ser um período de estagnação, na verdade, foi um período de administração de uma ordem social e econômica amplamente regulada. Não obstante, registram-se distorções cada vez maiores, decorrentes do crescimento industrial, as quais se explicitaram em forma de conflito social.

Segundo SANTOS (1987:73-74), na década de 50:

"O conflito social se estruturará, politicamente, na esfera da acumulação e, burocraticamente, na esfera da distribuição". (...)

"O crescimento industrial introduzirá distorções cada vez maiores entre os benefícios previdenciários destinados às diversas categorias ocupacionais, reforçando o poder burocrático das distintas oligarquias sindicais, o que, finalmente, as conduzirá, por um lado, a cristalizar suas posições de reivindicação crescente, na esfera da acumulação e de reacionarismo e corrupção, na esfera distributiva compensatória. Ao mesmo tempo, os novos grupos sociais urbanos, e os velhos grupos sociais rurais, aproveitando o ambiente político semicompetitivo, iniciam movimentos reivindicatórios, independentemente de seu reconhecimento cívico-profissional. São as ligas camponesas, no Nordeste, e as explosões de violência urbana, no Centro-Sul, que sinalizam os limites da democracia regulada então vigentes".

Diante dessa fase de ascensão das lutas sociais, iniciou-se, em meados da década de 50, a configuração de um projeto nacional de desenvolvimento, simbolizado no Plano de Metas do Governo Juscelino Kubitschek (1956-61)⁶. Há como que um reconhecimento da ineficiência do aparato administrativo necessário para respaldar a ação do Estado, tendo em vista uma política de industrialização que acenasse com a promessa de realização, no futuro, da elevação do nível de vida da população - já que não seria possível institucionalizar a sua participação - e que, ao mesmo tempo, desse continuidade à conciliação das classes capitalistas pela via da manipulação de incentivos. Era a dinâmica do populismo colocada em jogo para que medidas fossem tomadas tendo em vista o crescimento econômico. O planejamento foi a forma de traduzir, em programas de ação administrativa, as novas premissas. Cinco setores foram privilegiados no Plano de Metas: energia, transporte, alimentação, indústrias de base e educação⁷.

"Ponto de estrangulamento", "ponto de germinação" e "demanda derivada" foram conceitos utilizados no Plano. Bethy LAFER (1975:35-36) explica, com extrema clareza e de forma sucinta, como se articulavam esses conceitos no Plano de Metas; parece oportuno, aqui, registrar esse esclarecimento, na medida em que ilumina aspectos fundamentais na criação das **condições gerais de produção** para o desenvolvimento capitalista brasileiro, com a entrada do capital estrangeiro e o preparo da base para a entrada das empresas multinacionais:

*"O conceito de **ponto de estrangulamento**, isto é, a percepção de que existiam certas áreas de demanda insatisfeitas que estrangulavam a economia justificou basicamente o planejamento dos setores de **energia, transportes e alimentação**. (...) O conceito de **ponto de germinação** (...) e que era basicamente o oposto de ponto de estrangulamento, pois partia do pressuposto de que a oferta de infraestrutura provocaria atividades produtivas - justificou a meta de Brasília, que não fazia, inicialmente, parte do Plano de Metas. Justificou*

6 O Plano de Metas pode ser considerado como a primeira experiência de planejamento governamental posta em prática no Brasil, tanto em termos metodológicos quanto pelas opções tomadas e levadas a efeito. Para um aprofundamento no assunto, sugere-se a leitura dos seguintes documentos: KUBITSCHEK DE OLIVEIRA, 1955 BRASIL. Presidência da República. Mensagem... 1956 e, ainda, BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento. Plano de Desenvolvimento Econômico, 1957.

7 LAFER (1975:48) cita que a meta inicial para o setor da Educação era *intensificar a formação de pessoal técnico e orientar a educação para o desenvolvimento*. Considera que o setor de Educação, que era contemplado inicialmente com 3,4% do total de investimentos do Plano de Metas, teve aumentos progressivos através das verbas consignadas ao MEC. Exerceu papel importante neste setor o ENATEC (Grupo Executivo do Ensino e Aperfeiçoamento Técnico, criado em 25/6/59).

igualmente investimentos no setor de transportes (rodovias) pois as ligações do país com Brasília, assim se supunha, provocariam a integração e o desenvolvimento do **hinterland**. A experiência do **controle do comércio exterior**, que resultou das dificuldades anteriores do balanço de pagamentos, forneceu critérios para o planejamento da substituição de importações através da noção de **ponto de estrangulamento externo**, definido pelas limitações à **capacidade de importar**. Esses critérios foram ou **diretos** - percepção da prioridade pela importância dos produtos na lista de importações - como é o caso da indústria automobilística no setor de indústrias de base, das metas de petróleo (produção e refinação) no setor de energia, e da meta de trigo no setor de alimentação; ou **indireta** - a percepção da prioridade dos bens a serem produzidos internamente apurava-se pelo impacto estrutural, conjuntural e cambial da economia brasileira. Esses critérios indiretos foram fundamentais pois levaram à noção de **demanda derivada** de outras metas, provocando a percepção da interdependência da economia como um todo, o que acabou por levar a uma orientação quanto ao quarto setor do plano de metas, a saber, **indústrias de base**. (...) Essa noção de interdependência e demanda derivada levou igualmente à identificação do quinto setor do plano de metas, a saber, **educação**, tendo-se em vista um futuro ponto de estrangulamento de pessoal técnico que resultaria do desenvolvimento das atividades produtivas no quinquênio, como conseqüência do Plano de Metas".

Não ocorre, nesse período, uma reforma total da administração pública. Para viabilizar a implementação do Plano de Metas, é adotada a administração paralela. Essa administração foi constituída por órgãos já existentes, como o Banco Nacional de Desenvolvimento, o Banco do Brasil (CACEX), a SUMOC, e de órgãos novos, nos quais foram alocados os técnicos competentes do serviço público. Esses órgãos tornaram-se órgãos de ponta da administração pública brasileira e foram as sedes dos gestores. Estes dispuseram de poder para manipular os incentivos em relação ao setor privado, acionar os mecanismos de financiamento do setor público e controlar a zona de incerteza que priorizaram - no caso, a externa - subordinando a ela todas as demais. Vale registrar que, do total de recursos para a implementação do Plano, 43,95% destinavam-se à importação de bens e serviços (LAFER, 1975:41). Com essa prioridade, concedem-se vantagens cada vez maiores ao capital estrangeiro, como forma de atrair as empresas estrangeiras de bens duráveis, tais como as automobilísticas, notadamente das poderosas indústrias internacionais⁸.

⁸ Vale registrar que tais vantagens ao capital estrangeiro já vinham sendo concedidas desde o governo transitório de Café Filho, após a morte de Getúlio Vargas e a posse de Juscelino Kubitschek, por meio da Instrução n. 113 da SUMOC.

No início dos anos 60, começam a aparecer os primeiros sinais de crise do modelo de desenvolvimento adotado, com o que se passou a denominar de esgotamento do modelo de substituições, ou seja, com o alcance da meta da industrialização, ainda que ao preço da elevação da inflação e do endividamento externo. A bandeira do desenvolvimentismo desmascara-se com a explicitação de suas intenções reais. Na fase de assimilação dos conflitos, a bandeira do nacional-desenvolvimentismo uniu empresários nacional e internacional, bem como operariado e forças da esquerda. Numa vez atingida a meta, havia motivo para a partir daí, se explicitarem, as divergências. Para o empresariado, tratava-se de consolidar o desenvolvimento, o que implicava cada vez mais inserir-se no processo de internacionalização da economia. Para o operariado e para a esquerda, míopes quanto ao caráter transnacional que o capitalismo assumia, tratava-se de reivindicar a nacionalização das empresas estrangeiras, controlar a remessa de lucros e dividendos e proceder a reformas de base, tais como as reformas tributária, financeira, agrária, educacional, entre outras. Uma onda de greves e manifestações públicas, por parte de operários, estudantes, grupos de esquerda, marca uma nova fase de ascensão das lutas sociais.

O Estado, entretanto, não conseguiu dar uma resposta à altura da magnitude dos conflitos sociais. Estes explicitaram-se e vazaram para fora das instituições, como já tive a oportunidade de mostrar no Capítulo I. Os diversos grupos sociais foram incapazes de criar novas formas de administrar o processo de acumulação e, ao mesmo tempo, de atender às demandas de democracia com parâmetros de equidade.

4 - A ADMINISTRAÇÃO TÉCNOBUROCRÁTICA DO GOVERNO MILITAR, A ASCENSÃO DA CLASSE DOS GESTORES E ARTICULAÇÃO ENTRE O ESTADO RESTRITO E O ESTADO AMPLO

Frente ao impasse, anteriormente exposto, a alternativa foi de inflexão no modo de gerir o social, daí advindo o Golpe de 1964, e a instauração do regime militar. Tal inflexão, como em 30, consistiu na reformulação, pela via autoritária, das instituições que processavam a acumulação e a distribuição compensatória. Era também uma exigência que se impunha à continuidade da criação em grau mais elevado ou sofisticado das CGPs (Condições Gerais de

Produção e à entrada cada vez mais intensa do capital estrangeiro e das empresas transnacionais)

Assim, a partir de 1964, período em que foi instaurado o regime militar-autoritário, o modelo clássico de administração cedeu lugar à consolidação de um modelo de administração que substituía o discurso ideológico do nacional-desenvolvimentismo pelo discurso do desenvolvimento interdependente que, sobretudo, favorecia a expansão capitalista de alguns setores, em níveis transnacionais. Na busca de promover, de maneira eficaz, o desenvolvimento, esse modelo priorizou, como estratégia, a descentralização, adotando, como meios, a expansão e a multiplicação de entidades de administração indireta. Era a forma encontrada para evitar o emperramento da administração direta.

No entanto, a convivência dessa dualidade funcional criou uma situação extremamente incômoda. De um lado, apresentava-se uma administração indireta, funcional, tecnocrática e com traços modernos, mas submissa aos controles político-administrativos do Executivo, do Legislativo e da sociedade. De outro, uma administração direta, burocrática, formal e defasada.

Para enfrentar tal situação, várias estratégias são adotadas. Dentre essas estratégias, destacam-se a iniciativa, pela Escola Superior de Guerra, por intermédio da ADESG (Associação dos Diplomados pela Escola Superior de Guerra), de promover cursos destinados à formação de civis. Em muitas empresas, estatais ou não, para a ocupação de cargos de direção, exigia-se, como condição de admissão, a freqüência aos referidos cursos.

É necessário levar em conta, também, que o próprio exército é um poder econômico e que muitas empresas tinham militares em sua administração. Assim sendo, a instituição militar, que formalmente constitui o esqueleto do Estado Restrito, estava já em processo de atração pela esfera do Estado Amplo.

Esse processo histórico é explicável, no quadro do neocorporativismo informal, como forma de organização política. **Corporativismo** porque se situa, como afirma João BERNARDO, na seqüência do tradicional, ao articular instituições originariamente decorrentes de

ambos os tipos de Estado. E, por assim articular as instituições um dos processos desse corporativismo se dá, como afirma o autor (1991:169-70), quando:

"... os órgãos do Estado R que, pelas suas funções de coordenação econômica, mais diretamente se inseriam na tripla articulação corporativa destacaram-se progressivamente das demais instituições decorrentes desse tipo tradicional de Estado e ao mesmo tempo estabeleceram relações sempre mais estreitas com os elementos do Estado A. As direções dos órgãos econômicos e administrativos saídos do Estado R passaram a ser escolhidas sobretudo pelo método da cooptação, autonomizando-se por isso relativamente aos ministérios e ao parlamento, o que as identificou com as formas organizativas do Estado A, facilitando os contatos. Clubes sociais e associações de interesses econômicos oferecem para tais relações um quadro discreto e com garantias de continuidade e a alternância das mesmas pessoas em funções em uns e outros órgãos cimentando a solidariedade".

É novo, porque, como afirma João BERNARDO (1991:178):

"... essa articulação passou a assumir a nova forma de uma fusão, sob a égide das maiores empresas componentes do Estado A e dos princípios organizativos nelas consubstanciados, em prático alheamento do que resta dos órgãos do Estado R".

É informal, ainda conforme o autor (1991:178):

"Porque as regras deste sistema de poder, os mecanismos do seu funcionamento, embora rigorosas, são meramente práticas, não sendo objeto de nenhuma codificação pública".

Vale lembrar, remetendo ao que já foi objeto de exposição no Capítulo I, que essas entidades da administração indireta, criadas fora do serviço público centralizado para proporcionarem maior agilidade e eficiência ao Estado, passaram, nos anos 80, a ser apontadas como grandes responsáveis pelos gastos públicos e pelos privilégios da burocracia governamental. É nesse momento que aumentam as pressões pela privatização de empresas estatais. Em relação a esse processo, João BERNARDO (1991:170) faz um comentário extremamente lúcido:

"Observadores que se colocam na perspectiva exclusiva do Estado R afirmam tratar-se de privatização de setores entendidos como públicos. Na verdade, o processo é distinto. Trata-se da paulatina passagem desses órgãos de um para outro aparelho do Estado. Por isso a etiqueta formal que uma dada instituição ostente num certo momento pode não ser importante e refletir a sua origem, não o sentido da evolução".

Em sua maior parte, essas empresas eram pessoas jurídicas de direito privado (cerca de 55%), fundações ou sociedades civis ou concessionárias do setor público. Esse fato demonstra que a estratégia adotada só poderia viabilizar-se pela via de expedientes legais e de órgãos flexíveis, o que seria inviável pelo Direito Administrativo Público, daí recorrer-se à legislação comercial e civil. Novamente utilizo uma explicação de João BERNARDO (1991:178-179) para esse fato:

"É muito elevada a rotação dos dirigentes entre as múltiplas instituições neocorporativas e numerosos os que ocupam simultaneamente cargos em várias delas. Para a coordenação, o debate e a tomada de decisões bastam, por isso, os canais de relacionamento pessoal. Quanto maior for o desenvolvimento da mais-valia relativa e, por conseguinte, quanto mais se estreitar a integração econômica, tanto mais fácil e operante será o contato pessoal entre os detentores do poder e maior será a informalidade no funcionamento do Estado, em detrimento dos mecanismos constitucionalmente estabelecidos".

A realidade incômoda criada por essa dualidade funcional, a par das pressões pelo desenvolvimento do processo de acumulação, acabou por produzir a necessidade de uma reforma de conceitos e de princípios para a administração pública. Vale lembrar que a exigência de uma gestão científica tornou-se aguda à medida que, por meio dos acordos e projetos de cooperação internacional, mais especificamente os acordos entre Brasil e EEUU, cursos de administração são ministrados, escolas de administração são criadas e todo um corpo teórico e prático passa a constituir o novo paradigma da administração compartilhado por estudiosos da área e a inspirar as novas propostas de reforma administrativa.

O Decreto-Lei nº 200/67 foi, do ponto de vista jurídico, a expressão mais importante da aplicação, no campo da administração pública, dos princípios da administração científica. O pressuposto básico da proposta de reforma administrativa contido no *Decreto-Lei nº 200/67* era o de que a administração pública poderia tornar-se eficiente a partir do momento em que fosse dominada e aplicada uma série de princípios e técnicas administrativas.

A reforma administrativa embutida no *Decreto-Lei nº 200/67* introduziu alterações profundas na organização e funcionamento do Estado administrativo, que acompanham até hoje a administração pública. Dentre essas alterações, destaca-se a adoção da descentralização como

estratégia política em três planos: (i) nos quadros da Administração Federal, (ii) na Administração Governamental para a órbita privada, e (iii) da União para os Governos locais.

No âmbito da administração indireta, ocorrem duas alterações profundas. A primeira diz respeito à criação de várias entidades, tais como as empresas públicas e as sociedades de economia mista, para o exercício de atividades econômicas que o Governo devesse exercer por contingência ou conveniência administrativa e estratégica. A segunda refere-se à criação da Secretaria de Planejamento, com a competência de coordenar os programas setoriais e regionais e, ainda, elaborar a programação geral do Governo (planejamento, orçamento-programa e programação financeira), sob um controle único e centralizado.

Os Governos autoritários acabaram por transformar o modelo organizacional, que se caracterizou pela centralização, em um amplo e complexo aparelho burocrático. Pode-se dizer que, nos primeiros anos da implantação da reforma - 1968 a 1973 -, observaram-se resultados positivos, tais como as taxas de crescimento da receita tributária, que alcançaram 15% ao ano, em média, e a expansão do Produto Interno Bruto (PIB), na faixa de 12% ao ano. Esse crescimento possibilitou à União a utilização do sistema tributário como instrumento de política econômica e norteador do processo de crescimento econômico.

Enquanto, no plano do crescimento econômico, observam-se sucessos, o mesmo não ocorre no que se refere às questões sociais. Como já analisei mais detalhadamente em capítulo anterior, as demandas sociais explicitam-se em forma de movimentos reivindicatórios, os quais, à medida que a sociedade civil se fortalece, revigoram-se e passam a exigir a concretização de aspirações por equidade, por democracia, enfim, por direitos de cidadania.

A desaceleração econômica que ocorre a partir de 1974 e as novas necessidades do setor público esgotam as possibilidades do modelo de administração para o desenvolvimento. Vão contribuir para a sua deterioração fatores conjugados, tais como os encargos da dívida externa, impostos pelas autoridades monetárias internacionais, o monitoramento do Fundo Monetário Internacional (FMI), as baixas taxas decorrentes de distorções na ampliação de incentivos e isenções fiscais.

5 - A ADMINISTRAÇÃO PARTICIPADA COMO ESTRATÉGIA DE ASSIMILAÇÃO/RECUPERAÇÃO DOS CONFLITOS SOCIAIS: DO FIM DO REGIME MILITAR À NOVA REPÚBLICA

O aprofundamento da recessão nos primeiros anos da década de 80, a par do autoritarismo político que desenvolveu um tipo de modernização conservadora, acabou por gerar obstáculos à própria dinâmica do capitalismo. O Estado Restrito, que assumira o papel-chave no processo de desenvolvimento industrial, precisou criar estruturas econômicas e políticas para viabilizá-lo. Com a crise instalada pelas contradições que engendrou, abriu espaço para políticas sociais compensatórias e de curto alcance. Colocou-se ainda mais em evidência o caos administrativo. No dizer do próprio Presidente da República, o País encontrava-se com a "*máquina governamental desarticulada*", e cada vez mais distante da sociedade, que ansiava por democracia (SARNEY, 1985). Era uma declaração oficial do reconhecimento da retração do Estado R, expressa pela *máquina governamental desarticulada*. Resta, no entanto, caracterizar que, nessa circunstância, não se tratava da democracia definida como '*demos*' + '*kratos*', isto é, o ideal do governo pelo povo, mas de democracia entendida como *acepção de um jogo de poderes que se contrabalançam, sem que se levante o problema do acesso a cada um desses poderes*. O que implica ficar "*assim excluída a participação popular da definição de democracia*" (João BERNARDO, 1991:179).

As experiências de planejamento e de administração levadas a efeito nas décadas de 60 e 70 sofreram uma crítica radical e encarregaram-se de colocar a nu o seu "desvio tecnocrático". Contraditoriamente, no pragmatismo tecnocrático residia uma das fraquezas do regime. Ao se opor às ideologias de esquerda de modo geral, ao buscar solucionar, pela repressão, os conflitos sociais e políticos, em nome da segurança e do desenvolvimento, o regime só tinha a propor a "eficiência", e esta foi desmitificada pela crise do "milagre econômico".

Assim sendo, impunha-se, de forma imperativa, para a própria sobrevivência do Estado, uma inflexão no modo de gerir o social, numa operação complexa, visto que exatamente quando se ampliaram as demandas por políticas sociais, o patrimônio social, entendido por toda a infra-estrutura de sustentação do bem-estar social e econômico, encontrava-se extremamente sucateado.

Nesse contexto, tornava-se uma exigência a criação de instituições estatais e governamentais mais ágeis na resposta às demandas populares. Essa preocupação está presente nos discursos do Presidente civil da "Nova República" (1985-1990) e nos documentos oficiais.

O cenário de uma sociedade com crescente nível de contestação e organização, na qual as pressões são exercidas mais clara e abertamente, vai exigir um novo paradigma para a reforma administrativa e uma reconceitualização de planejamento e de desenvolvimento econômico. A exigência de conviver com conflitos sociais explícitos, a necessidade de legitimidade e de manutenção da hegemonia vão levar à apropriação e "*refuncionalização*" do discurso oriundo dos movimentos sociais, como já mostrei no Capítulo I.

Assim, no discurso oficial e nas propostas de reforma administrativa, a ênfase recaiu mais sobre a equidade, salientando a necessidade de atendimento às demandas sociais, do que sobre a eficiência e a supremacia das técnicas administrativas. Emergiu o conceito de participação na gestão pública. Surgiram os conselhos de representantes. Foram convocadas as associações de bairro para participarem de projetos comunitários de caráter compensatório. Foram feitas propostas de co-gestão e de audiências públicas para discutir assuntos que dependiam da legitimidade popular. Todas essas formas de tratamento das demandas sociais e das exigências de equidade entram na pauta da reforma administrativa como ingredientes fundamentais.

O planejamento tecnocrático, de caráter compreensivo, vai assumindo as feições de planejamento participativo, com a preocupação de assimilar as organizações emergentes dos movimentos sociais, engendrando uma série de ações envolvendo as comunidades na resolução de problemas locais, como, por exemplo, habitação, saneamento básico, urbanização e lazer. Resta, no entanto, qualificar a participação que se restringiu a ser instrumental, como forma de divisão de responsabilidade com as comunidades carentes na aplicação de verbas escassas, na obtenção de mão-de-obra gratuita e/ou sub-remunerada, e na legitimação de ações governamentais.

Sob essa perspectiva, a reforma administrativa da "Nova República" passou a ser concebida como um processo dinâmico e permanente que deveria permear toda a máquina administrativa, no esforço de alcançar maior eficiência e eficácia, pela implantação de novos modelos gerenciais que permitissem assimilar, de forma adequada, as exigências e aspirações da sociedade brasileira.

Expressam essa inflexão os princípios que o novo Governo considerava essenciais para a reorientação da administração pública. Conforme o extraído por MARCELINO e SOUZA (1993:43) dos documentos da Comissão Geral da reforma do Ministério da Administração, tais princípios são:

" . restauração da cidadania para prover os cidadãos de meios para a realização de seus direitos, obedecendo aos critérios de universalidade e acesso irrestrito;

. democratização da ação administrativa em todos os níveis do governo, através de:

1) dinamização, redução do formalismo e transparência dos mecanismos de controle,

2) controle do Poder Executivo pelo Poder Legislativo e pela sociedade, e

3) articulação e proposição de novas modalidades organizacionais de decisão, execução e controle administrativo-institucional:

. descentralização e desconcentração da ação administrativa com o objetivo de situar a decisão próxima do local de ação, além de reverter o processo de crescimento desordenado da Administração Federal;

. revitalização do serviço público e do servidor;

. melhoria dos padrões de desempenho a fim de promover a alocação mais eficiente de recursos".

Se os princípios expressam a preocupação em atender às pressões da sociedade por um serviço público voltado para as necessidades da maioria da população, as diretrizes básicas contidas na Exposição de Motivos de 3 de setembro de 1986 revelam as pressões que os órgãos governamentais enfrentavam no sentido de reduzir custos e limitar investimentos. As mencionadas diretrizes dizem respeito à:

. racionalização e contenção de gastos públicos;

. formulação de novas políticas de recursos humanos;

. racionalização da Administração Federal.

Para viabilizar a reforma, e numa tentativa de fazer reverter o processo de crescimento da administração indireta, é criada a Secretaria de Administração Pública (SEDAP) e extinto o DASP. Foi instituída uma nova Secretaria de Recursos Humanos e reformulada a Fundação Centro de Formação do Servidor Público - FUNCEP. Com essas mudanças a SEDAP teve condições de atuar no sentido de desenvolver o pessoal do setor público, especialmente por meio da criação da Escola Nacional de Administração Pública - ENAP - e do Centro de Desenvolvimento de Administração Pública - CEDAM. Vale salientar que a ENAP foi criada como elemento estratégico de um amplo processo de reforma administrativa que visava corrigir inúmeras disfunções e distorções do aparato estatal, a saber:

1. a rigidez do aparato público, que não se adaptou aos tempos de crise e incerteza;

2. a deficiência em termos de capacidade de gestão e capacidade técnica para a elaboração, implementação e avaliação de políticas públicas;

3. o baixo nível de articulação governamental, decorrente de uma administração centralizada (direta), sem condições de desempenhar os papéis solicitados por um Estado intervencionista, promotor de desenvolvimento, que propiciou o crescimento da administração descentralizada (indireta), para atender às novas demandas;

4. a distância existente entre o aparato burocrático e a participação do cidadão, exigência básica dos processos democráticos;

5. a falta de uma política de pessoal que proporcionasse a valorização, o incentivo e a qualificação do servidor público), em função do que se criou o Centro de Desenvolvimento da Administração Pública (CEDAM) e se elaborou uma primeira versão da Lei Orgânica da Administração Pública Federal, para substituir o *Decreto-Lei nº 200/67*.

Uma observação salta aos olhos: houve, na década de 80, uma inflexão na forma de gerenciamento dos órgãos estatais. Da ênfase no planejamento de natureza orçamentária e financeira ou fiscal, passa-se para a institucionalização do planejamento administrativo a médio e longo prazo.

Uma hipótese explicativa dessa inflexão, por parte dos órgãos governamentais, ao institucionalizar a administração planejada, na década de 80, pode ser o fato de que a crise econômica atingira o âmago do Estado. Suas instituições, desacreditadas junto à população, careciam de legitimidade.

Nesse sentido, precisam reciclar-se, multiplicar e diversificar os canais de comunicação com a sociedade, a fim de "*refuncionalizar*" e dar respostas adequadas às suas demandas, o que implicava ter de ampliar o seu controle sobre o setor público e tomar decisões a partir de pactos políticos. Vale lembrar, no entanto, que é próprio da área da administração, em algum ponto do processo, ter que adotar posturas pragmáticas e normativas, tanto menos ambíguas quanto possível, e que forneçam diretrizes à ação social do Estado e de sua burocracia.

Frente ao cenário de meados dos anos 80, é plausível supor que a inflexão do Estado no sentido de institucionalizar a administração planejada tenha sido uma necessidade para administrar a própria crise e modernizar suas ações, tendo em vista a ampliação do Estado A e a ação mais integrada da classe gestorial, em busca de sua hegemonia. A tendência da transnacionalização da economia, ao contribuir para remodelar o antigo poder central e para tornar informais muitas das operações do poder pode ser uma explicação plausível para essas mudanças.

Interessa-me verificar como se deu esse processo, em termos de inflexão na maneira de gerir o social, tomando como referência as políticas educacionais - sua definição e implementação - no quadro geral das políticas sociais do Estado de Minas Gerais. Este será o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS NO NÍVEL DO ESTADO DE MINAS GERAIS: A DIALÉTICA "NOVO/VELHO", OU DE COMO MODERNIZAR PARA CONSERVAR

1 - A CRIAÇÃO DAS CONDIÇÕES GERAIS DE PRODUÇÃO NAS DÉCADAS DE 50 E 60, A ARTICULAÇÃO ENTRE O ESTADO R E O ESTADO A E OS GESTORES EM MINAS GERAIS

Em função do desenvolvimento econômico, o Estado de Minas Gerais vem-se organizando, de forma planejada, desde o período após-Segunda Guerra Mundial. Nessa época, o planejamento emerge como forma de superar os males do subdesenvolvimento e as crises do sistema econômico. Era consenso, na época, que havia necessidade de intervenção do setor público na economia e que só uma ação planejada do Estado conseguiria fazer reverter o quadro, já que o setor empresarial privado, ainda débil, não conseguiria, por si só, atender às expectativas de desenvolvimento. As articulações entre as unidades econômicas ocorriam, em muitas circunstâncias, pela via do Estado Restrito.

Nessa direção, foram envidados esforços para incentivar a industrialização e para modernizar a administração. Foram marcos históricos desse processo de aparelhamento o Plano de Recuperação Econômica e Fomento à Produção no Governo Milton Campos (1946-1950), o Plano de Eletrificação, no Governo estadual de Juscelino Kubitschek de Oliveira (1950-1954), a criação da CEMIG (Centrais Elétricas de Minas Gerais), para a qual convergiram capital público e privado nacional e estrangeiro. Por constituir uma empresa modelo, onde se concentrava parte da "tecnocracia mineira", a forma de gerir da CEMIG exercia influência sobre outros órgãos da administração. Outro marco importante da época foi a criação do BDMG (Banco do Desenvolvimento do Estado de Minas Gerais) que contribuiu para o avanço, do pensamento econômico e administrativo modernos de Minas Gerais¹ .

1 A fundamentação teórica do planejamento na América Latina seguia as diretrizes da CEPAL (Comissão Econômica para a América Latina), a qual incentivava a criação de bancos de desenvolvimento, instituições acadêmicas dedicadas ao estudo do desenvolvimento, bem como de organizações nacionais ou regionais de desenvolvimento. É nessa linha que se entende a criação do ETRA, do Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais e do INDI .

Com a criação do INDI (Instituto de Desenvolvimento Industrial) e da CDI (Companhia dos Distritos Industriais), reunindo representantes do Estado R e do empresariado privado, completa-se, na década de 60, a fase de consolidação do aparato necessário à criação das condições gerais de produção para a arrancada desenvolvimentista, cujos efeitos vão ser observados na década de 70. O INDI tinha por finalidade traçar diretrizes e prioridades para os projetos industriais no Estado de Minas Gerais e constituiu, juntamente com a CEMIG e o BDMG, uma base para a modernização e industrialização de Minas Gerais.

As defasagens e conflitos decorrentes das crescentes diferenças de renda entre as classes sociais foram sinais alertadores de que a abordagem das questões estritamente econômicas estavam sendo insuficientes para o desenvolvimento almejado. Dessa forma, impunha-se ao Estado aparelhar-se para ser eficiente e eficaz para a atuação no desenvolvimento econômico e social.

Estudos para subsidiar reformas administrativas são encomendados à UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais) (1966); criam-se, em nível regional, as Inspetorias de Ensino (1965), posteriormente transformadas em Delegacias Regionais de Ensino; cria-se o ETRA (Escritório Técnico de Racionalização Administrativa) (1968); firma-se convênio entre a Secretaria de Estado da Educação e o ETRA, para a racionalização e modernização do sistema estadual de ensino (1969). Toda essa mobilização vai surtir efeito na década de 70.

Como afirma LE VEN (1987:28),

"A década de 1970 foi um período de profundas mudanças na estrutura produtiva no Estado de Minas Gerais, que também conheceu seu 'milagre mineiro'. Suas bases foram a nova forma de incentivo ao Capital internacional, principalmente com a entrada da Montadora Fiat e suas subsidiárias, e da Krupp, para produção de bens de capital, a criação dos distritos industriais em Betim e Contagem na Região Metropolitana de Belo Horizonte e nas principais cidades do interior, o lançamento de uma nova indústria siderúrgica (Açominas) e de pequenas fábricas de ferro gusa, a modernização das empresas já existentes com mudanças significativas nos equipamentos e na gestão da força de trabalho, e, enfim, a formação de novos segmentos da força de trabalho".

Esse movimento do capital teve como contrapartida o impulso dado pelos Governadores do período - Rondon Pacheco e Aureliano Chaves - que ofereceram aos empresários

estrangeiros incentivos fiscais e infra-estruturais, além de mão-de-obra "dócil", e "paz social garantida", já que o processo disciplinador dos trabalhadores vinha sendo feito com repressões e destruições de suas organizações, desde meados da década de 60.

2 - A ASCENSÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A NECESSIDADE DE INFLETIR A FORMA DE GESTÃO DO SOCIAL

Na segunda metade da década de 70, especialmente nos anos 78-80, começam a aparecer os primeiros sinais, ainda que não generalizados em todo o Estado, de ruptura com o sindicalismo burocratizado e com a aparente "passividade" geradora da "paz social". São as mobilizações nos locais de trabalho, com o fortalecimento das oposições sindicais. LE VEN (1987:29) registra que :

"A primeira linha de atuação operária se encontra principalmente na Cidade Industrial de Contagem, que sofre uma vigilância interna e externa, tanto dos empresários como da polícia política. Em Belo Horizonte, a oposição sindical concentrou seu trabalho de organização dos trabalhadores, nas condições de trabalho e nos problemas de gestão da força de trabalho nas grandes fábricas metalúrgicas e metalmecânicas (Mannesmann, Pohlig Heckel, Trefilaria Belgo Mineira, em Belo Horizonte e Contagem). Era um trabalho de discussão em pequenos grupos, com denúncias através de boletins clandestinos.

Era também um trabalho de enfrentamento direto com os patrões e de resistência imediata acerca das condições de trabalho, como desigualdades salariais para as mesmas funções, demissões de trabalhadores qualificados e admissão de outros semiqualificados com salários inferiores, treinamento interno de ajudantes como oficiais não classificados em carteira".

Como esse tipo de lutas não interessava aos sindicatos burocratizados, a forma de fortalecimento do movimento autônomo dos trabalhadores que faziam oposição sindical foi a conjugação de interesses com os movimentos associativos dos bairros, que lutavam por melhores condições de vida (saúde, habitação, educação, serviços urbanos, entre outros).

Duas greves levadas a cabo em 1979 foram surpreendentes, devido ao momento em que foram deflagradas (toda a sociedade se mobilizava em defesa de liberdades civis e pela Anistia) e ao impacto educativo causado em outros setores da sociedade. A primeira foi a greve

dos trabalhadores da Belgo-Mineira, de João Monlevade, ocorrida entre 31 de agosto de 1978 e 3 de setembro de 1978. LE VEN (1987: 31) assim a descreve:

"A greve foi decidida em assembléia, que comunicou aos operários que estavam trabalhando naquele turno na fábrica, e que passaram a obedecer às diretrizes do sindicato, transformado em comando de greve. O fato foi reconhecido pelos Dirigentes da empresa e engenheiros. A 'gestão' do processo produtivo, que passou pelas mãos dos trabalhadores, foi o elemento que permitiu a vitória nas reivindicações: mudança na escala de revezamento principalmente, mas também 10% de aumento acima do reajuste oficial, criação de uma Comissão Paritária, construção de um Restaurante, antecipação salarial e piso salarial da categoria".

A segunda greve aconteceu, também em 1978, algumas semanas após a de João Monlevade, em Betim, quando os operários da montadora automobilística FIAT (fundada em 1976), organizados pela oposição sindical e liderados internamente pelos mecânicos da FIAT e pelos ferramenteiros da FMB, retomaram denúncias de exploração salarial e de más condições de trabalho que já vinham fazendo. Em tom jocoso, utilizaram as iniciais da sigla FIAT e fizeram o acróstico **F**ui **I**ludido **A**gora é **T**arde. Conseguiram, como vitória junto à Justiça do Trabalho, 10% acima do reajuste oficial, melhorias das condições de trabalho e uma representação organizada dos trabalhadores nas fábricas.

Segundo LE VEN (1987:32),

"Essas duas greves tiveram uma repercussão política extremamente educativa, porque abriram o caminho para o movimento grevista de 1979, que vai retomar as mesmas pautas de reivindicações: aumento salarial, melhoria das condições de trabalho e maior representatividade nos locais de trabalho. Em 1979, o movimento operário predominou sobre o movimento sindical, ultrapassando as Diretorias sindicais(...)".

Em 1979, entraram em greve diversas categorias: metalúrgicos, siderúrgicos, trabalhadores da construção civil, comerciários, bancários, motoristas de ônibus, funcionários da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte, professores da rede estadual de ensino, funcionários de hospitais, entre outros. Os trabalhadores da educação da rede estadual de ensino de Minas Gerais inseriram-se no movimento grevista, identificando-se com a classe trabalhadora e fundaram a UTE (União dos Trabalhadores do Ensino), a qual servirá de base social ao "Novo

Sindicalismo" mineiro, juntamente com os trabalhadores de João Monlevade e Betim, como foi objeto de análise mais detalhada no Capítulo II.

3 - A ADMINISTRAÇÃO TECNOBUROCRÁTICA EM CONSONÂNCIA COM AS DIRETRIZES FEDERAIS

O cenário exige mudanças na forma de gerir o social e de operar dos aparelhos de Estado. De um lado, torna-se uma exigência o reaparelhamento do Estado R, em face da expansão do Estado Amplo. De outro, por decorrência dessa expansão, registra-se uma mudança profunda na estrutura e na composição da classe trabalhadora mineira, que aos poucos vai-se organizando autonomamente a partir das condições reais e objetivas de vida, de trabalho e de local onde mora (cidade). Assim sendo, sob a ótica governamental, reformas administrativas tornam-se imperativas.

A primeira reforma administrativa que altera a estrutura dos órgãos do Poder Executivo, no pós-64, em Minas Gerais, consubstanciou-se com a publicação dos Decretos nº 17.112 e 17.113, de 22 de abril de 1975. Ambos apoiavam-se no Ato Institucional nº 8/69, que recomendava a aplicação das diretrizes da Reforma Administrativa Federal - Decreto-Lei nº 200 de 25 de fevereiro de 1967, nos âmbitos estadual e municipal. Essas diretrizes consubstanciaram-se na Carta Estratégica elaborada pelo ETRA (Escritório Técnico de Racionalização Administrativa), a qual continha os princípios básicos que orientaram a organização e funcionamento dos órgãos públicos de Minas Gerais².

Na verdade, tratava-se de um arranjo institucional encontrado pelo Governo para a implementação do I Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social (I PMDES). A reforma ocorreu sob a supervisão do Instituto Latino-Americano de Planificación Económica y Social (ILPES) e a tônica era no sentido de os planejadores assumirem o controle da tomada de decisão dentro da máquina pública mineira.

2 CASTRO (s.d.).

Com base nos princípios da administração científica, foram assinados decretos pelo Governador do Estado - Aureliano Chaves de Mendonça -, em 1975, reestruturando vários órgãos. Pode-se dizer que foi organizado um sistema administrativo complexo para o funcionamento dos órgãos públicos, com vistas à implantação, ao controle e à avaliação dos programas propostos. As principais secretarias e órgãos da administração indireta passaram a funcionar como sistemas operacionais. A Secretaria de Planejamento passou a ocupar lugar privilegiado. Para descentralizar o sistema de planejamento, cada sistema operacional (ou seja, cada Secretaria de Estado) passou a contar com uma Assessoria de Planejamento e Coordenação.

Para coordenar as relações entre os sistemas operacionais (Secretarias de Estado) e GPC, eram previstos dois mecanismos: a Unidade Integrada de Planejamento e as próprias Assessorias de Planejamento e Coordenação (APCs). Na área da Educação, os órgãos mais profundamente alterados em sua estrutura e funcionamento foram a Secretaria de Estado da Educação, as Delegacias Regionais de Ensino e o Conselho Estadual de Educação.

A reforma administrativa de 1975 propunha-se efetivar a administração científica, com a aplicação de seus princípios para a racionalização e eficiência dos órgãos públicos, dentre eles, os da Educação. A implantação da reforma administrativa coincidia, na prática, com a implantação da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformulava o Ensino de 1º e 2º Graus e instituía o ensino profissionalizante de caráter obrigatório, em consonância com as exigências do mercado de trabalho. Imbuídas do espírito do *Decreto-Lei nº 200*, de 25 de fevereiro de 1967, a *Lei nº 5.692*, de 11 de agosto de 1971, e a reforma administrativa de 1975, em Minas Gerais, preconizavam, em termos de estrutura e funcionamento do ensino, a eficiência e a racionalidade administrativa.

Nesse período, predominava a ênfase no planejamento e no poder dos técnicos. E o Estado que se propunha modernizar não poderia deixar de ser detentor desse saber. De fato, como afirma COVRE (1986:151) "*o planejamento é o ápice da confluência do saber organizatório (econômico, sociológico, político, etc.)*". Seu desenvolvimento guarda uma relação direta com o desenvolvimento das Ciências Sociais, convertidas em técnicas sociais.

Nesse momento, ocupam espaços do poder, na condição de gestores do Estado R, administradores, engenheiros, economistas, constituindo um corpo tecnocrático modernizante, que estabelecia os elos entre o Estado R e o Estado Amplo. Os pressupostos da "Teoria do Capital Humano" permeavam os discursos oficiais e os não oficiais.

Mudanças de ênfase evidenciam uma inflexão na organização do trabalho nas várias áreas, inclusive na área da Educação, bem como no discurso sobre o papel da Educação. Enfatiza-se a importância desta para o desenvolvimento. A Secretaria de Educação amplia o seu quadro de pessoal, recrutando os elementos mais qualificados das unidades escolares ou contratando consultores devidamente habilitados de outras instituições. Para viabilizar a manutenção desse quadro de pessoal qualificado, cria-se o esquema de complementação salarial, pela via de outras empresas estatais. Desse modo, em fins de 1970, a Secretaria de Educação torna-se uma estrutura complexa, que absorve a maior parte do funcionalismo público.

Apesar dos esforços, a reforma evidenciou fracassos logo no início de sua implantação. Ao priorizar a metodologia do planejamento, os tecnocratas assumiram a crença na eficácia do plano, ou seja, a crença de que seu caráter de objetividade garantiria resultados satisfatórios, independente da vontade e dos interesses para os quais foi concebido. Assim sendo, os tecnocratas caíram no que MENDES (1974: 156) denomina "*cidade da alienação*", ao pretenderem fazer crer que

*"... os meios isolados dos fins se afirmam exclusivamente em virtude de sua **tecnicidade** e os especialistas em **política dos meios** poderiam ser utilizados para realizar qualquer empreendimento na **política dos fins**".*

Na verdade, os Sistemas Operacionais (Secretarias de Estado) foram planejados com uma estrutura teórica complexa e rígida para Secretarias de Estado diferentes e com distintos graus de eficiência e poder. As APCs tornaram-se corpos estranhos dentro dessas Secretarias, sem clareza de seu papel e rejeitadas pelos funcionários que pertenciam às estruturas anteriores. Os órgãos da administração indireta continuaram com suas políticas particulares, desafiando as tentativas de coordenação e controle.

Assim, diante da falência da reforma administrativa, o Estado adota outra estratégia, que resultou no impulso mineiro para a industrialização, na década de 70. Trata-se do

sucesso, do ponto de vista estritamente econômico, por parte do Estado, na reestruturação da Secretaria da Fazenda, além da participação de alguns órgãos de administração indireta, como o INDI (Instituto de Desenvolvimento Industrial), o BDMG (Banco do Desenvolvimento de Minas Gerais) e a CDI (Companhia dos Distritos Industriais). (ANDRADE, 1980).

Segundo ANDRADE (1980):

"A reforma consistiu na adoção de um sistema de caixa único, na fixação de tetos anuais para as despesas dos órgãos públicos e num sistema de distribuição trimestral de quotas. Aliadas à subestimação das despesas, tais medidas ajudaram a restringir as despesas e a obter um superávit". (Citado por MUIINHOS, 1992:157).

Duas conseqüências decorrem dessa reforma: a recuperação do Estado como captador de poupanças, com o reescalonamento de sua dívida pública, e o fortalecimento da Secretaria da Fazenda, tornando secundário o papel do sistema de planejamento no processo de elaboração orçamentária do Estado, com a decorrente subordinação de todos os demais sistemas operacionais (Secretarias de Estado), entre eles, a Secretaria de Estado da Educação, às diretrizes da Secretaria da Fazenda.

Vale lembrar que essa reforma, ainda que parcial - na área financeira - ocorre em plena era do "milagre econômico" e em plena vigência do II Plano de Desenvolvimento Econômico e Social de Minas Gerais. Nesse segundo plano, é realçada a recuperação da Economia. Nas metas de caráter nacional (exportação e abastecimento interno de produtos básicos, desconcentração industrial, esforço de penetração para o interior, entre outras), o II PMDES guarda grande afinidade com o II Plano Nacional de Desenvolvimento (PND). Já as metas de interesse regional são praticamente iguais às do primeiro plano, porém com projeções superestimadas.

4 - O FORTALECIMENTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EXIGÊNCIA DE SE INSTITUCIONALIZAR A PARTICIPAÇÃO: AS REFORMAS ADMINISTRATIVAS DA "NOVA REPÚBLICA"

Descaracterizado o "milagre econômico" e desmitificada a fé cega no planejamento, pelos desacertos na implementação e pela incapacidade de controlar as variáveis mais importantes da Economia, impunha-se nova forma de gerir o social. Afinal de contas, os

movimentos sociais e políticos, como vimos no Capítulo I e no início do Capítulo III, ganhavam a cena e impunham novas diretrizes.

A saída para o III Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social (III PMDES) era a forma de planejamento para a negociação, pois havia necessidade de recuperar os movimentos sociais e, ao mesmo tempo, antecipar medidas para evitar que o regime econômico sobrevivesse. Também é introduzida, no nível estadual, a prática de planos regionais de desenvolvimento integrado (PRDI).

Essa medida se impôs a partir do diagnóstico do III PMDES, que constatou ser o fraco desempenho da agricultura e da pecuária, relacionado com a estrutura fundiária (minifúndios pouco produtivos e latifúndios pouco explorados), responsável pela expulsão da mão-de-obra e pelo êxodo rural, gerando contingentes populacionais que se aglomeravam nas grandes cidades, impossibilitadas de absorvê-los. Daí a necessidade de apoio a cidades com potencial para se tomarem de porte médio, já que o Estado apresentava carência em relação a elas, pois poderiam, por um lado, represar a população que abandona a zona rural e, por outro, servir de apoio a várias atividades econômicas.

A constatação do crescimento industrial não é capaz de fazer reverter o quadro de subdesenvolvimento do Estado, que, por si só, foi a razão subjacente para o plano dedicar metas regionais priorizadas - como o abastecimento alimentar das populações urbanas das periferias das grandes cidades e a agricultura de baixa renda, o aproveitamento da área de cerrado e o apoio a pequenas e médias empresas - ao combate às disparidades regionais. Para viabilizar essas metas, são criados alguns programas, como o Programa de Desenvolvimento Rural Integrado (PDRI), com políticas voltadas para o aproveitamento dos cerrados e apoio aos pequenos produtores, o Programa de Desenvolvimento Comunitário (PRODECOM) e o Programa de Desenvolvimento de Centros Intermediários (PDCI).

Embora haja enfatizado a resolução dos problemas sociais considerados mais graves, o III PMDES esbarra com dificuldades mais amplas. Ao deixar de focalizar o planejamento global e voltar-se para projetos menores e prioritários, defronta-se com uma realidade global que resistiu aos esforços de natureza compensatória do Estado. De fato, nesse período, a recessão

econômica, a par do crescimento dos problemas sociais e do aguçamento das contradições explicitadas pelos movimentos sociais, em geral, deixaram no papel as boas intenções do III PMDES. Não obstante, é necessário registrar que, dentre os PMDES elaborados durante a vigência do regime militar, este foi o único que tentou recuperar, pela via da amenização e de forma compensatória, os problemas sociais (MUIINHOS, 1992:165).

A análise da reforma administrativa e dos PMDES da década de 70 evidencia que, de fato, não ocorreu outra reforma no interstício de 1975 a 1984. Que novas exigências sociais e econômicas levam a mais uma reforma administrativa por parte do Estado logo após a implantação da "Nova" República? Qual é a inflexão que se registra na forma de gerir o social? Nessa nova forma de gerir o social, qual é o lugar da educação escolarizada e de seus profissionais? Para encontrar algumas respostas a essas questões, passo a seguir a discorrer sobre as reformas do período escolhido para estudo.

4.1 - A PRIMEIRA REFORMA ADMINISTRATIVA DA "NOVA REPÚBLICA"

Em consonância com as diretrizes definidas em âmbito federal, expressas no *Decreto Nº 83.740*, de 18 julho de 1979, que institui o Programa Nacional de Desburocratização, a Assembléia Legislativa do Estado de Minas Gerais concedeu, por meio da *Resolução nº 3.432*, de 28 de novembro de 1984, poderes ao Governador do Estado para promover e executar a Reforma Administrativa do Serviço Público, por meio de leis delegadas.

Assim, para viabilizar de maneira rápida e hábil a modernização e a descentralização da máquina administrativa do Estado, o Governador Hélio Garcia criou, em 29 de maio de 1985, a Secretaria da Reforma Administrativa e Desburocratização. Essa Secretaria tinha por finalidade planejar, dirigir, coordenar e acompanhar os processos de concepção e implantação da reforma administrativa, de modernização e desburocratização. Cabia, ainda, à Secretaria estudar projetos de criação, transformação e extinção de cargo ou funções e alteração de denominações e atribuições, definindo o regime de provimento, vencimento e vantagens; propor diretrizes de administração de pessoal, por meio do órgão próprio; propor ao Governador

do Estado medidas necessárias à eficácia do processo de reforma, modernização e desburocratização.

Para a Pasta responsável pela administração, desburocratização e modernização, é nomeado Secretário Walfrido Silvino dos MARES GUIA NETO³, que justifica a reforma administrativa de 1985, enfatizando a mudança na orientação, em confronto com a reforma de 1975:

"A última vez que o Poder Executivo de Minas Gerais teve a sua estrutura organizacional definida foi há exatamente dez anos, através da publicação dos Decretos nºs. 17.112 e 17.113 de 22 de abril de 1975, ambos apoiados no Ato Institucional nº 8/69 que recomendava a aplicação dos esforços da Reforma Administrativa Federal nos âmbitos estadual e municipal. Filiada à teoria sistêmica em voga ao tempo, e aos estreitos princípios normativos do Decreto-Lei Federal nº. 200, de 25 de fevereiro de 1967, a Administração Pública vem se reestruturando

³ Com o título "AQUI o perfil do secretário", o **Minas Gerais** de 13/12/85, p.7, traz um resumo do seu curriculum-vitae:

"Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto nasceu em Santa Bárbara, Minas Gerais, a 24 de novembro de 1942. Formado em Engenharia Química pela UFMG, em 1966, freqüentou o curso de Administração de Empresas, pela Faculdade de Ciências Econômicas, Administrativas e Contábeis de Belo Horizonte, em 1973.

Freqüentou os seguintes cursos: Administração Financeira - Colúmbia University, Fundação João Pinheiro, 1972; Controle Administrativo e Análise Financeira - Columbia University, Fundação João Pinheiro, 1973; Política e Estratégia Empresarial - Columbia University, Fundação João Pinheiro, 1975; Seminário sobre Planejamento Fiscal-Financeiro - Arthur Andersen, 1980; Aprendizagem para o Domínio - Professor Hélio Ribeiro Gomes, 1976; Enfoque Sistêmico na Educação - Professor Cláudio Zak Dib, 1977; Praticum in Administration - University of San Francisco, Califórnia, set/dez 1981; School Leadership - University of San Francisco, Califórnia, set/dez. 1981; I Seminário Brasileiro para Educadores - Bloch Educação, ago/1975; e XV CONEPE - Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino - Manaus, 1979.

Mares Guia exerceu os seguintes cargos: Professor de Matemática do Colégio Arnaldo (1962-66); Professor de Matemática do Curso Pitágoras (1966-71); Professor de Química do Curso Mário de Oliveira, 1963; Monitor da Cadeira de Operações Unitárias na Indústria Química - Escola de Engenharia da UFMG, 1965 e 1966; Professor de Físico-Química da Faculdade de Farmácia da UFMG 1967/69; Professor de Cálculo e Geometria Analítica da Escola de Engenharia da UFMG e Instituto de Ciências Exatas da UFMG, 1968-71; representante dos professores assistentes do Instituto Central de Química da UFMG no Conselho Departamental, 1968; Professor de Cálculo para o curso de Pós-Graduação em Bioquímica do Instituto de Ciências Biológicas, UFMG, 1970-71; diretor do Sindicato dos Estabelecimentos Particulares do Ensino de Minas, 1974-82.

Atualmente, Mares Guia exerce as funções de diretor-presidente do Sistema Pitágoras de Ensino, diretor da Biobrás - Bioquímica do Brasil S/A e Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização.

*Entre suas obras publicadas, destacam-se: **Administração e Ensino na Escola-Empresa**, tema central do XV Congresso dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Manaus, 1976, e publicado nos anais do Congresso, e **Planejamento Escolar**, trabalho apresentado no XVII Congresso Nacional dos Estabelecimentos Particulares de Ensino, Fortaleza, 1980, também publicado nos anais do Congresso".*

Não é demais registrar que Walfrido Mares Guia Neto, por seu desempenho nessa Pasta, retorna, na gestão Hélio Garcia (1991 - 1994), como titular, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, com a proposta de desenvolvimento do programa *Qualidade Total na Educação*. Afasta-se do cargo de Secretário de Educação, em 1994, antes do término do mandato para concorrer as eleições como candidato a Vice-Governador pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira)".

e se desenvolvendo, segundo parâmetros simétricos e às contingências de concentração dirigimos (sic) e centralismo. Hoje assistimos à exaustão desses modelos conceituais de índole tecnocrática e partimos para uma abordagem mais aberta e participativa, dentro do espírito da Nova República⁴".

É estranha, por um lado, a afirmação de MARES GUIA NETO, considerando-se que, entre os objetivos do Programa Nacional de Desburocratização, observa-se a não-negação do Decreto-Lei nº 200/67, ao propor: "*intensificar a execução dos trabalhos da Reforma Administrativa de que trata o Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, especialmente os referidos no Título XIII*". É compreensível, por outro lado, considerando-se que era necessário acenar para a perspectiva de um novo cenário, em face da denominada "Nova República".

Assim, impunha-se a necessidade de reorientar a ação do Estado, em termos de estratégias:

"Uma profunda e extensiva descentralização administrativa, que efetive a regionalização e a municipalização dos serviços públicos.(...)

"Uma efetiva mobilização das energias existentes no corpo político do Estado de Minas Gerais, em especial as comunidades organizadas para o fim de complementar a prestação de serviços a cargo da Administração Pública e subsidiar a ação governamental⁵". (Grifos meus).

Intencionalmente, grifei, na citação anterior, a preocupação com as comunidades organizadas, a assimilação e a recuperação de suas "energias", *para complementar a prestação de serviços a cargo da Administração Pública e subsidiar a ação governamental*. Vale lembrar que datam desse período as iniciativas de registro em cartório das comunidades organizadas, a fim de receberem subsídios governamentais, bem como do envolvimento das mesmas comunidades no planejamento participativo, sob a forma de execução de projetos governamentais. Foi a fase dos mutirões para construção de casas populares, de escolas, de redes de esgoto, entre outras. O planejamento participativo, de instrumento técnico, tornou-se estratégia política de devolução ao povo das soluções de seus próprios problemas, bem como o mecanismo de cooptação e de assimilação das instituições criadas nas lutas sociais.

⁴ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p.6-7 (Documento subscrito pelo titular da Pasta W.S. Mares Guia Neto).

⁵ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 7.

O Secretário, no mesmo documento, salienta como um dos pontos necessários à eficiência da reforma a redução do intervencionismo estatal na Economia:

"A análise do organograma da Administração Pública revela um dado inquietante: O Estado atua em todas as atividades do espectro econômico, enquanto o texto constitucional determina sua intervenção apenas em caráter suplementar (C. F. artigo 170, parágrafo 2º.). Há portanto, no texto constitucional um prestígio à livre iniciativa, que não é obedecido no plano fático⁶".

MARES GUIA NETO respalda o que afirma no discurso presidencial, buscando evidenciar que as medidas no âmbito do Estado de Minas Gerais não fogem da tendência do que ocorre em nível nacional:

"A propósito, disse o Presidente da República, em Goiânia, no dia 18/05/85: Asseguro a todos que o Governo não cogitará jamais de substituir a iniciativa privada. Neste setor, como em outro, o nosso compromisso é de apoiá-la, prestigiando-a na inventividade e na competência⁷".

Mais uma vez observa-se a congruência com o proposto pela esfera federal, tanto no discurso do Presidente, como em um dos objetivos do Programa Nacional de Desburocratização⁸:

"... fortalecer o sistema de livre empresa, favorecendo a empresa pequena e média, que constituem a matriz do sistema, e consolidando a grande empresa privada nacional, para que ela se capacite, quando for o caso, a receber encargos e atribuições que se encontram, hoje, sob a responsabilidade de empresas do Estado".

O autor remete a um discurso do Governador do Estado, em 29 de maio de 1985, quando este afirmava:

" A história nos ensina que o Estado não existe para administrar empresas, que devem permanecer na mão da iniciativa privada. Mais ainda, mostra que quando isso acontece, o risco de fracasso é tão fatal como nocivo... Também em Minas percebo a existência de alguns excessos. Daí a decisão de promover ampla reforma administrativa e, ao mesmo tempo, desenvolver um balanço realístico e honesto sobre as

6 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 7.

7 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 7.

8 BRASIL. Decreto n. 83.740 -18 jul 1979, art.3º , alínea f.

conseqüências da ampliação do Estado no domínio de algumas iniciativas que deveriam estar nas mãos dos empresários. Ou pelo menos, não estar nas mãos do Governo⁹".

A compatibilidade entre os objetivos no nível estadual e no federal é notória. De fato, no Programa Nacional de Desburocratização, era explícita a preocupação em:

"h) velar pelo cumprimento da política de contenção da criação indiscriminada de empresas públicas, promovendo o equacionamento dos casos em que for possível e recomendável a transferência do controle para o setor privado, respeitada a orientação do Governo na matéria¹⁰".

Isso que, para observadores colocados na perspectiva exclusiva do Estado R se trata de privatização de setores entendidos como públicos - constitui, na verdade, um processo de passagem paulatina de órgãos do aparelho de Estado Restrito para o Estado Amplo. João BERNARDO (1991:170) considera que, *quando alguma instituição que se situava na esfera das formas tradicionais de poder é privatizada, isso significa apenas que o Estado R reduziu o seu âmbito, em benefício do Estado A.*

Nesse contexto do encolhimento do Estado R e da ampliação do Estado A, no documento básico da reforma administrativa, é dedicado um subitem à Educação:

"3.6.- Reordenação Administrativa da área educacional

3.6.1. - Proposta de descentralização

"A administração descentralizada do processo educacional, embora prevista na Lei nº 5.692/71, não passa de um ideário até agora não concretizado. A viabilização deste modelo leva em conta as peculiaridades regionais e incrementa o papel das comunidades na delimitação de suas próprias necessidades e prioridades, descentralizando o processo decisório no campo da educação¹¹".

Já no início, a proposta de reordenação da administração educacional remete às diretrizes da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 que, como se pôde ver anteriormente,

9 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 7-8.

10 BRASIL. Decreto n. 83.740 - 18 jul. 1979, art. 3º, alínea h.

11 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 13.

guardava estreita relação com o Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, num sinal de que não houve ruptura com as diretrizes do governo militar e com a introdução dos princípios da Administração Científica na gestão dos órgãos e funções públicas. Contudo, os tempos exigem uma inflexão no discurso e uma assimilação das instituições criadas nas lutas sociais. Assim sendo, impõe-se recuperar de algum modo as formas como as instituições autônomicas foram surgindo à margem do *establishment*. Também aqui não se registra uma atipicidade da experiência mineira. Tanto é verdade que MARES GUIA NETO, em sua proposta inicial de trabalho, busca respaldo no documento do MEC:

"A educação deverá ser, então, efetivada como uma ação eminentemente democrática, tratada como uma perspectiva ampla e global requerida pela sociedade. A educação básica, direito de todos os cidadãos e de plena responsabilidade da sociedade brasileira, deverá alcançar a sua universalização com a participação ativa de todos os seus segmentos. (Educação para todos - caminho para a mudança - Exposição de motivos nº 125, de 31/05/85, do Ministério da Educação.)¹²".

A estratégia adotada para a recuperação dos movimentos sociais é aproximar-se cada vez mais do local onde eles eclodem - nas periferias e nos municípios. Nessa perspectiva, o discurso municipalista ganha força, assim como a forma de administrar por meio de conselhos municipais institucionalizados. É a estratégia recuperadora dos conselhos criados de forma autônoma, geridos de forma participada nas periferias dos bairros da Capital e das grandes cidades.

"3.6.2 - Incentivo à criação de Conselhos Municipais de Educação. (...) Para a implementação eficaz do modelo municipalista, são indispensáveis mecanismos de controle democrático tais como os Conselhos Municipais de Educação. É a possibilidade concreta de uma comunidade exercer a supervisão de seus procedimentos na área educacional através de representantes comunitários. Abrangência e pluralismo desta representatividade deverão coibir, definitivamente, os riscos de formalismo e burocratismo. Entende-se o Conselho Municipal como um órgão destinado a assumir responsabilidade, a serviço da comunidade¹³".

12 MINAS GERIAS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 13.

13 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 13-14.

No que se refere à área de pessoal, o documento subscrito pelo Secretário propõe uma *reordenação administrativa da área de pessoal que focalize a regulamentação jurídica do pessoal temporário segundo o artigo 106 da Constituição Federal, visto que existiam, à época, 99.083 servidores convocados que não possuíam regime jurídico definido. Segundo MARES GUIA NETO,*

"Em nome do equilíbrio e da harmonia do relacionamento empregatício, faz-se necessário examinar as condições e os termos para conceder-lhes segurança jurídica. Existem, atualmente, projetos de lei neste sentido, todos apresentados pela Secretaria de Estado da Administração. Serão agora retomados e submetidos à discussão com as lideranças de classe do funcionalismo público mineiro, para elaboração do texto final¹⁴".

Note-se, no texto, a preocupação com o envolvimento das categorias dos servidores públicos, por intermédio de suas lideranças, para a negociação, pois havia o perigo de pôr em risco a *harmonia do relacionamento empregatício* e era necessário garantir ao trabalhador *segurança jurídica*. Vale salientar que os "convocados" sempre representaram uma ameaça para os poderes públicos. Ao mesmo tempo que, por não serem concursados, não gozavam das prerrogativas de funcionário público, também não eram admitidos pelas regras da Consolidação da Leis Trabalhistas e, por conseguinte, não se beneficiavam dos direitos trabalhistas, o que era julgado pelo gestores públicos como *insegurança jurídica*. Mais que isso. Pairava no ar a ameaça de ação popular por parte desses convocados. Tal ameaça causava apreensão aos gestores do Estado Restrito. Tanto isso era verdade que Fernando Roquete REIS (*paper*, 1974:6), traçando o "Panorama Administrativo do Setor Educacional do Estado"¹⁵ afirma:

"Várias autoridades jurídicas ouvidas foram unânimes em mencionar os absurdos riscos a que se expõe o Estado, como empregador, ante a forma convencional de recrutamento que executa, quer no Primário como no Médio.

*De fato, as relações de emprego nem são as 'estatutárias', ou seja, as de funcionário, nem as trabalhistas (C.L.T.), isso introduz o **tremendo risco de ser o Estado acionado, na Justiça Trabalhista**, por cerca de*

14 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 13-14.

15 Fernando Roquete Reis foi Secretário de Estado da Fazenda de Minas Gerais, no período de 17/3/71 a 21/3/74. Após esse período, assumiu o cargo de Presidente da Companhia Vale do Rio Doce, do qual se licenciou, vindo a falecer ainda em licença.

28.000 professores primários e talvez 20.000 secundários, em busca de seus direitos (férias, 13º salário, contribuições sindicais, aviso prévio, etc.). A condenação do empregador, maciça e reiteradamente, é a conjectura que fazem todos os especialistas ouvidos". (Grifos meus).

Diante de tamanho risco o autor do *paper* (1974:6) conclui, imperativamente, que:

"Impõe-se pois a reformulação das relações empregatícias, o que conduz ao seguinte dilema:

a) a estatutização acarreta maior imobilidade e inflexibilidade dos quadros, e, de qualquer forma, não sana o perigo das reclamações trabalhistas;

b) a legislação trabalhista eleva a folha de pagamento devido aos encargos sociais, e igualmente não afasta o risco de certas reclamações específicas".

Diante desse impasse, era fundamental evitar que as lutas viessem à tona e até mesmo convinha abafar algumas que já haviam ocorrido, contando, inclusive, com o medo do servidor de não obtenção de emprego caso viesse a cobrar em juízo seus direitos trabalhistas. Um trecho do documento de REIS (1974:6) mostra, como exemplo, de que modo o assunto foi resolvido na Secretaria da Fazenda e por que o assunto era menos problemático na Educação:

"Na Secretaria da Fazenda, a dispensa de mais de 600 'contratados' se fez sob o risco calculado de um acordo-padrão, à base de 80% dos valores reclamados, com aceitação praticamente unânime. Neste caso, havia o agravante de falta de férias, o que já não ocorre com o pessoal do magistério, que as tem remuneradas, embora em moldes que parecem não ser os da C.L.T.

Havendo ou não a dispensa em massa de contratados, a hipótese de reclamação trabalhista persiste.

Elas só não são mais vultosas, hoje, porque o servidor talvez julgue que o ajuizamento prejudicará novo contrato, no futuro".

A proposta de alguns "experts" era descartada por REIS (1974:7), devido à sua inexequibilidade em face da legislação federal, além de ser "desumana e injusta":

"De outro lado, a hipótese aventada por alguns 'experts', qual seja a de uma legislação especial para o pessoal do magistério, que lhe vedasse os direitos dos demais empregados, afigura-se desumana e injusta, e, não fosse por só isso, inviável a sua consecução na esfera federal. De qualquer modo, uma ajuda federal para pagar as indenizações trabalhistas, desde que doravante se pratique zelosamente a legislação pertinente, é alvitre que não pode deixar de ser levado em conta".

Como tudo isso era muito difícil, pois implicaria a dispensa de certas obrigações anteriores ao FGTS, o parcelamento deste e do INPS, bem como outras concessões especiais (REIS, 1974:7), a estratégia mais adequada era estabelecer negociação com as lideranças sindicais, como propõe MARES GUIA NETO. De fato, como afirma João BERNARDO (1987:13),

"A ação dos sindicatos pode, sem dúvida, aparecer aos trabalhadores como útil - mas do mesmo modo que o é a de instituições estatais como a segurança social, por exemplo, ou os fundos de aposentadoria. O problema aqui, sob o ponto de vista do movimento operário, é que as reformas de onde saíram essas instituições 'úteis' constituem precisamente o mecanismo de progresso e de remodelação interna do capitalismo. Na concorrência triunfam as empresas que se revelam capazes de converter as reformas em aumento da produtividade. O objetivo do grande capital é o de adequar o tipo de reforma introduzido, e o seu ritmo, às possibilidades de aumento da produtividade. E é sempre esse, em última análise, o objetivo das negociações entre os chefes das empresas e as diretorias sindicais".

Antes de focalizar em que consistiu concretamente a reforma, convém apresentar alguns dados históricos que ajudam a entender a razão de ser do preocupar-se com a questão de pessoal. Até o Golpe de 64, todos os trabalhadores públicos eram admitidos seguindo as normas do *Estatuto dos Funcionários Públicos*, isto é, eram estatutários¹⁶. Durante o regime militar, houve o incentivo dos organismos internacionais de financiamento para a criação de empresas públicas que pudessem ser avaliadas com os parâmetros de eficiência e rentabilidade das empresas privadas.

Assim, tendo como marco histórico a Reforma Administrativa desencadeada a partir do Decreto-Lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, na gestão do Governo Castello Branco, as administrações foram divididas em diretas e indiretas, como já tive oportunidade de analisar no capítulo anterior. As administrações indiretas englobavam autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista. As empresas públicas e as sociedades de economia

16 O Jornal da Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais, (ago. 1990. p. 3. Edição Especial), assim explica o regime estatutário: *No regime estatutário não existe um contrato de trabalho. Os servidores, ao se investirem em um cargo público sob esse regime aderem automaticamente às leis e regulamentos estabelecidos unilateralmente pelo Governo Federal, Estadual ou Municipal. Este pode, a todo momento, alterar as condições salariais e de trabalho dos servidores, tendo como limite apenas o Estatuto e os dispositivos constitucionais. (...) No direito administrativo, não há contrato, não há acordo de vontades entre o órgão público e o servidor, submetendo-se ambos a um Estatuto legalmente promulgado.*

mista foram autorizadas a funcionar com as mesmas condições das empresas do setor privado. Desse modo, passaram a contratar seus funcionários pelo regime da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT)¹⁷ e não mais pelo Estatuto dos Funcionários Públicos.

Ficaram, assim, suspensos os concursos públicos e, em decorrência, a estabilidade no emprego dos admitidos pela via da CLT. A admissão desde então seguiu critérios vários, entre eles o "apadrinhamento político". Sem estabilidade, sem direito à sindicalização e à greve, os movimentos reivindicatórios hibernaram por um tempo. Em dezembro de 1974, o Presidente Geisel estabeleceu que, a partir de então, a administração pública, exceto as áreas de segurança, diplomacia e arrecadação de tributos federais, só poderia admitir novos funcionários pelo regime da CLT.

Em Minas Gerais, por ser um Estado da Federação, as regras foram as mesmas e os órgãos da administração indireta (autarquias, fundações, empresas públicas e sociedades de economia mista) contratavam somente pelo regime da CLT. As contratações foram viabilizadas por intermédio de empresas tais como a Credireal Serviços Gerais e Construções S/A, a Fundação Ezequiel Dias, a Fundação João Pinheiro. Segundo informe da Coordenação Sindical dos Trabalhadores, no Serviço Público de Minas Gerais (1990:2), em 1987, havia mais de trinta empresas contratantes. A distribuição dos servidores públicos de Minas Gerais, segundo a Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais (1990:3) era a seguinte:

"Na administração pública estadual de Minas Gerais, os principais eram :

Regime Estatutário: englobava cerca de 216.500 servidores na ativa (secretarias, autarquias, poderes legislativo e judiciário, e Tribunais), sendo que 133 mil estavam lotados na Secretaria da Educação, 47 mil na Polícia Militar, 21 mil nas demais Secretarias, 12 mil nas autarquias e 3,5 mil nos demais órgãos;

¹⁷ O Jornal da Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais (ago. 1990. p. 3. Edição Especial) explica nos seguintes termos o contrato pela via da CLT: "O contrato envolve o trabalhador e o patrão, sendo, portanto, **bilateral**. Durante todo o período de vigência, o contrato somente pode ser alterado se ambas as partes (ou os sindicatos que as representam) concordarem. (...) O vínculo entre o patrão e o empregado se estabelece, no regime celetista, através de um **contrato de trabalho**, firmado entre as partes, individual ou coletivamente, ou seja, é um acordo de vontades".

Regime Celetista [CLT]: englobava cerca de 50 mil servidores, sendo 25 mil nas Secretarias, 12 mil nas autarquias, 11 mil nas fundações e 2 mil na Assembléia Legislativa e demais órgãos;

Convocado: também conhecido por regime "Bóia-Fria", englobava cerca de 63 mil servidores no Quadro do Magistério".

Esse quadro de multiplicidade de formas de ingresso na carreira pública e de gestão de pessoal constituía o principal motivo de preocupação dos gestores do Estado R, como pode ser visto na justificativa da reforma administrativa, subscrita pelo Secretário MARES GUIA NETO:¹⁸

"Em face da instalada morosidade da máquina administrativa, e da indefinição jurídica quanto a pessoal temporário, o Poder Público faz uso de outra prática discutível: contrata seus servidores, para qualquer função técnica ou burocrática, através de entidades da Administração indireta e Fundações vinculadas a cada sistema. Isso conduz a uma multiplicidade de órgãos empregadores de pessoal, trazendo as seguintes conseqüências:

- a) salários diferentes para funções iguais;*
- b) reajustes em épocas diferentes;*
- c) taxas de serviços também diferenciadas;*
- d) disparidade de planos de benefícios sociais;*
- e) paralelismo de quadros de pessoal, acarretando tratamentos desiguais: na remuneração; na avaliação de desempenho; nos sistemas de recompensa;*
- f) burla ao sistema de mérito".*

Em face dos problemas apresentados, a solução proposta era, nas palavras do Secretário, a unificação dos servidores contratados sob um só órgão empregador, o que possibilitaria a elaboração de um Plano de Cargos e Salários realista, que eliminasse as disfunções anteriormente apontadas¹⁹.

A razão explícita da preocupação era a necessidade de racionalização, mas havia também razões implícitas. O que ocorreu foi que, em cada órgão da administração indireta, criou-

¹⁸ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 9-10.

¹⁹ MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 10.

se um quadro de pessoal e uma tabela salarial correspondente. Na administração direta, também ocorriam situações idênticas, ou seja, diversas categorias tinham quadros e tabelas separadas.

Os servidores públicos de Minas Gerais, pela sua Coordenação Sindical (1990:3), condenam a existência de quadros e tabelas múltiplos, por possibilitarem privilegiar áreas de interesse em detrimento de outras, como é o caso da área da Fazenda, em detrimento das áreas de Educação e Saúde. Segundo a Coordenação Sindical (1990:3), enquanto gozavam de prestígio, as áreas de Planejamento, Pesquisa e Fomento eram privilegiadas; com o passar dos anos, foram sendo desprestigiadas, e suas tabelas salariais não acompanhavam as tabelas das áreas privilegiadas.

Tal constatação, por parte dos trabalhadores, foi gerando inquietude e insatisfação, expressas em greves e manifestações públicas violentamente reprimidas. A Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais (1990:3) apresenta a situação em Minas Gerais:

"... em Minas Gerais, o número de quadros de pessoal, com as respectivas tabelas salariais, chega a quatorze na administração direta e mais de sessenta na administração indireta (cada órgão público tem o seu quadro).

Os Tribunais de Justiça, Alçada e Contas, e a Assembléia Legislativa, apesar de seguirem os valores constantes na tabela do Quadro Permanente do Estado - que se aplica aos estatutários das Secretarias - enquadram seus servidores em níveis mais elevados e dão gratificações de 160% sobre o vencimento (Tribunais) e 230% (Assembléia Legislativa). Podemos considerar que essas entidades têm seus próprios quadros e suas próprias tabelas".

A pulverização dos servidores em quadros e tabelas, que, em um primeiro momento, servia aos interesses dominantes, começa a ser incômoda. Despertados pela situação de desigualdade, os trabalhadores no serviço público iniciam um processo de reivindicação, expresso em greves conjuntas das categorias que se sentiam exploradas.

Impunha-se a necessidade de um Regime Jurídico Único, que é o regime de direito administrativo, ou seja, o estatutário. As discussões já vinham sendo realizadas em reuniões, congressos, seminários das diversas categorias, tanto no nível estadual como no nível nacional. A possibilidade de o assunto ser definido com a nova Constituição Federal aumentava

as pressões por parte dos trabalhadores²⁰. Assim sendo, urgia que o Estado de Minas Gerais antecipasse e, ao mesmo tempo, recuperasse os movimentos pela via da reforma administrativa, pois como expressa, na exposição de motivos da Reforma Administrativa, o titular da Pasta, MARES GUIA NETO²¹:

"A norma estatutária acha-se defasada com relação à ciência e à técnica da Administração; além disso, a própria natureza dinâmica do processo gerencial faz salientar o descompasso com a rigidez dos atuais institutos. A excessiva multiplicação de leis na área da administração de pessoal não tem se apresentado como satisfatória. A par da necessidade de uma racionalização legislativa, a adoção de regimes díspares e conflitantes (CLT e Estatutário) vem se apresentando com uma completa balbúrdia institucional (Secretaria de Estado da Administração, Idéias para uma política de pessoal no Estado, 1985).

Diante desse quadro de "balbúrdia institucional", a solução, nas palavras do Secretário da Reforma Administrativa, estava na criação de um novo Estatuto dos Funcionários Públicos do Estado de Minas Gerais, o qual viria unificar as orientações dispersas, fixando diretrizes precisas e inovadoras, em face das novas exigências do momento nacional e dos parâmetros do novo Estatuto da área federal, em fase de elaboração²².

Para MARES GUIA NETO, importava, no entanto, contar com a participação dos sindicatos na gestão desse empreendimento. De acordo com essa perspectiva, ele afirma: "a

20 As entidades representativas dos servidores públicos pressionaram pela volta do direito de serem admitidos por concurso no serviço público durante todo o encaminhamento da Constituinte, o que culminou na incorporação das principais reivindicações no art. 37, inc. II, e no artigo 39 da Constituição Federal aprovada em 5/10/88 :

Art. 37, inc. II: A investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.

Art. 39: A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios instituirão, no âmbito de sua competência, regime jurídico único e planos de carreira para os servidores da administração pública direta, das autarquias e das fundações públicas.

A Constituição do Estado de Minas Gerais, promulgada em 21/9/89, apenas referendou a Constituição Federal no que diz respeito a essa questão.

21 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 9-10.

22 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 11.

*linha político-institucional a ser seguida será da ampla discussão com as entidades de classe para configurar um texto legítimo e participativo*²³".

Vale registrar que tal texto só se concretiza em 20 de julho de 1990, por meio da Lei nº 10.254, que institui, no nível do Estado de Minas Gerais, o Regime Jurídico Único. Ainda que interessante, este não é objeto de análise do presente trabalho. Interessa-me, antes de tudo, investigar as razões de ser das reformas administrativas que o antecederam e prepararam o terreno para a sua implantação, bem como o papel do sindicato que hoje critica esse documento, mas que participou das gestões na fase de sua elaboração.

O que sobressai dessa retrospectiva histórica é a constatação de uma tendência registrada nos últimos anos e descrita de forma precisa por João BERNARDO (1987:14-5) como expansão do capitalismo dos sindicatos em vários países, indissociável do recuo das lutas operárias. Note-se que, no processo ocorrido em Minas Gerais, houve também um isolamento das lutas deflagradas, o caráter acessório que lhes foi dado, relativamente às negociações, como estratégia de controle dos sindicatos sobre a força de trabalho.

Sob esse ângulo de análise, pode-se dizer que a participação na elaboração do documento sobre o regime jurídico único e de todos os empreendimentos que o antecederam foi a forma de gerir o trabalho dos funcionários públicos, decorrendo daí todos os aspectos técnicos, que implicam a subordinação dos trabalhadores à disciplina contida no ordenamento jurídico. Como afirma João BERNARDO (1987:55), *a capacidade de gerir, pressupondo a capacidade de controlar a força de trabalho operária, fundamenta a propriedade do capital. É este o segredo do capitalismo dos sindicatos.*

Com a manchete "*Hélio cumpre a promessa: saiu a reforma administrativa*", o Minas Gerais, de 29 de agosto de 1985 publica as leis delegadas que implantam a reforma administrativa, que visava, nas palavras oficiais:

"... adequar a estrutura operacional da Administração . Além de disciplinar o funcionamento de alguns órgãos, a reforma administrativa cumpre a promessa do Governador no sentido de modernizar o

23 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*, 1985. p. 11.

funcionamento da máquina administrativa e de restaurar a moralidade dos serviços públicos, em benefício da população".

As leis delegadas constituem o núcleo do que foi chamado de primeira fase da reforma administrativa. Segundo os documentos oficiais, essas leis constituem a base para o desencadear das fases posteriores da reforma administrativa. Depreende-se, da observação das leis delegadas, que elas podem ser divididas em três grupos:

1ª) Leis delegadas de princípio: são consideradas Leis Delegadas de Princípio as de nº 5 e 6. A primeira dispõe sobre a organização, a estrutura e os procedimentos do Poder Executivo. Na *Lei Delegada nº 5* são apresentadas definições operacionais de vocábulos da administração, alguns dos quais se reportavam aos famosos princípios da administração estabelecidos por Fayol, acrescidos de outros mais recentes: planejamento, coordenação, descentralização, controle, continuidade administrativa, efetividade, modernização, regionalização e privatização. (artigos 36 a 54). Estes seriam, segundo a lei delegada, os princípios que norteariam a administração pública. A *Lei Delegada nº 6* dispõe sobre a estrutura orgânica da administração estadual, ou seja, consolida a estrutura orgânica do Estado. Estabelece os grupamentos organizados, as relações entre entidades, que passam a ser definidas a partir dos conceitos da primeira dessas leis.

Esses conceitos, aqui tomados como princípios, evocam uma pertinente observação de Prestes MOTTA (1987:89): *"...se administrar é planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar, ser administrado significa ser planejado, organizado, comandado e controlado"*. Em face dessa relação, importa atentar para a razão de ser das ações administrativas, indagando que racionalidade se propõe o Governo do Estado de Minas Gerais implantar. Com essa intenção alertadora, novamente recorre-se a Prestes MOTTA (1987: 90), quando afirma:

"Quer-me parecer que a racionalidade, a que geralmente se refere quando se fala de administração, é apenas um tipo de racionalidade, a saber, a racionalidade instrumental, aquela vinculada à adequação mais eficiente entre meios e fins.

Isto significa que geralmente se deixa de lado a racionalidade com relação a valores, isto é, os modos de pensar que orientam ações ligadas ao que se percebe como desejável, adequado e inadequado, justo e injusto, e assim por diante".

2º) **Leis delegadas para a reforma emergencial:** focalizam diversos órgãos públicos. Foram afetados por essa parte da reforma, entre outros, o Conselho Estadual de Educação.

3º) **Leis delegadas para a reforma emergencial relativa a pessoal:** fortalecem o Conselho Estadual de Política de Pessoal, com o objetivo de traçar novas diretrizes e exercer maior controle na política de pessoal para o Estado. Implantam o horário corrido (um só turno, de 12h30m às 18h30m), reduzindo gastos, sem ter reduzido ou aumentado vencimentos. Reservam cargos, anteriormente de recrutamento amplo, para preenchimento pelos funcionários efetivos do Quadro de Administração Pública Direta.

Para o Governador do Estado, Hélio Garcia,

"As leis delegadas refletem a concepção do Governo quanto às exigências de modernização do Estado. Como primeiro passo de uma estratégia de mudança, a estender-se até o fim do presente mandato, o Governo apresenta o arcabouço fundamental para a estrutura, o funcionamento e a organização do Poder Executivo" (Minas Gerais, 30/8/85).

O Governador lembrou, ainda, que o Poder Executivo teve sua estratégia reformulada há dez anos, e que, nesse decênio, apenas medidas esparsas tinham sido tomadas, sem alteração do modelo básico da administração estadual, em sua forma e estilo (Minas Gerais, 30/8/85).

Segundo determina a *Lei Delegada nº 6*, "as atividades de apoio à ação governamental são organizadas em sistemas: Sistema Estadual de Administração Geral", centrado na Secretaria de Estado da Administração, "Sistema Estadual de Administração Fazendária, Crédito e Financiamento", centrado na Secretaria de Estado da Fazenda, e "Sistema Estadual de Planejamento e Coordenação Geral", centrado na Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral.

Em sintonia com o que ocorre em nível federal, a ênfase recai sobre a Secretaria de Administração articulada com as pastas da Fazenda e do Planejamento, evidenciando uma hegemonia da área administrativa na década de 80, como ocorreu no campo do planejamento na década de 70.

Um dos mecanismos do planejamento - o controle - é assumido na legislação (*Lei Delegada nº 6*) como princípio norteador da reforma administrativa. Para viabilizá-lo, foi criada, por essa mesma lei, a *Auditoria Geral do Estado*, diretamente subordinada ao Governador, com a finalidade básica de auditoria de prevenção, de controle e de gestão nas áreas administrativa, financeira, patrimonial e de custos, nos órgãos e entidades da Administração Direta, Indireta e nas Fundações. Justificava-se a criação desse órgão tendo em vista o fato de que a

"... melhoria da qualidade e da eficiência do serviço público é prioridade essencial neste momento, para que a recuperação do desenvolvimento econômico e social realmente se consolide através da atuação mais decisiva do Estado-empresário".

Já tive, nesse trabalho, oportunidade de fazer um questionamento sobre a orientação da racionalidade, quando observei que, na verdade, os princípios eram definições de termos administrativos e se deixavam de forma subliminar as perguntas sobre o ocultar-se dos fins pela ênfase na razão instrumental. Aqui já constato uma tomada de posição; toda mudança volta-se para o desenvolvimento econômico-social pela via da atuação do Estado-Empresário. Resta, no entanto, indagar: na composição econômico-social, qual é o lugar do social e, dentro do social, qual é o lugar do educacional?

Três políticas governamentais recebem destaque no corpo da *Lei Delegada nº 6*: política de regionalização, política de municipalização e política de privatização.

Ao que se refere ao servidor público estadual, a *Lei Delegada nº 5* dedica o Capítulo XIII, composto de apenas um artigo:

"Art. 64 - O Poder Executivo proverá a revisão da legislação referente ao servidor estadual, adequando-a aos seguintes objetivos:

I - democratizar o acesso aos cargos e funções públicas, assegurando-se o sistema de mérito;

II - dar ao servidor condições de profissionalização e aperfeiçoamento, garantindo-lhe ascensão funcional, dignidade e o respeito da coletividade;

III - manter o servidor exclusivamente a serviço do interesse público;

IV - estabelecer remuneração justa;

V - implementar programas de benefícios sociais que correspondam às necessidades do servidor;

VI - estimular o associativismo entre os servidores, observado o princípio da legitimidade e da representatividade. (Grifos meus.)

De acordo com as análises que venho desenvolvendo, não é de se estranhar que se introduza, no documento oficial, um item que prescreve o estímulo ao associativismo entre os servidores. Fica mais uma vez evidente o caráter integrado dos sindicatos com o aparelho do Estado Restrito. Tal integração dificulta, por sua vez, distinguir claramente o capitalismo dos sindicatos do capitalismo de Estado em geral (João BERNARDO, 1987:37).

A avaliação pelo próprio Governo das medidas tomadas na primeira fase, tendo como porta-voz Elvira MARTINS, em artigo publicado no Minas Gerais de 13 de dezembro de 1985, conclui que os princípios que deveriam nortear a administração pública, contidos nas *Leis Delegadas de nº 5 e 6* ainda estavam no papel, pois não haviam sido internalizados nem pelos dirigentes, nem pelos servidores.

Nessa avaliação, torna-se explícito que uma das preocupações básicas da Secretaria de Reforma Administrativa e Desburocratização era dar início à segunda fase da reforma administrativa. Em termos de prioridade, a autora considerava necessário dinamizar as *Leis Delegadas nº 5 e 6* e abordar a **questão de pessoal, que era um problema** e, na avaliação do órgão, não havia sido contemplada em profundidade pelo pacote de leis delegadas²⁴.

Em final de março de 1987, é instaurada, na Assembléia Legislativa de Minas Gerais, a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) da Reforma Administrativa, a partir de requerimento do Deputado Agostinho Valente (PT). Essa CPI ocorreu já em plena vigência do mandato do Governador Newton Cardoso. O objetivo da CPI era verificar o que estava ocorrendo no campo administrativo. Segundo o Deputado Nilmário Miranda (PT), suplente do Deputado Agostinho Valente, o próprio Governo expressou a "*possibilidade de demissões em razão da extinção de diversos órgãos, assim como a possibilidade da transferência dos serviços executados por essas instituições para a iniciativa privada*"²⁵.

24 SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização; reformar e modernizar,... 1985, p. 6 e 7.

25 *Matéria sobre o depoimento do Deputado Nilmário Miranda encontra-se no Minas Gerais de 6 ago. 1987. Diário do Legislativo, p. 5.*

Embora inaugurada em final de março de 1987, a CPI da Reforma Administrativa teve dificuldade em prosseguir por falta de *quorum* dos Deputados membros efetivos, sendo os trabalhos na verdade iniciados em 18 de julho daquele ano. Nilmário Miranda considera que as dificuldades decorrem do boicote, por parte do partido majoritário (PMDB) na Assembléia Legislativa, para se antecipar ao pedido do Governador de delegação de poderes²⁶.

Falando, em 10 de setembro de 1987²⁷, na CPI da Reforma Administrativa, o ex-Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização no Governo Hélio Garcia - Walfrido Silvano dos MARES GUIA NETO - considera o momento oportuno para uma reforma na estrutura administrativa do Estado, já que, estando em início de administração, tem o Governo Newton Cardoso condições técnicas e políticas para dar uma maior eficiência à máquina administrativa. Reconhece o ex-Secretário a existência de empresas estatais que realmente não se enquadram nas atividades típicas da área pública, e afirma: "*Sempre que houver superposição entre o poder público e a iniciativa privada, a atividade gerencial deve ser transferida para a área privada, que tem mais eficiência que o Estado*". Todavia, justifica, a seguir, a manutenção de empresas voltadas para a promoção da tecnologia, da pesquisa e do bem-estar social.

Ao mesmo tempo em que se desenvolviam, com obstáculos e inviabilidade de tempo de prorrogação, as atividades da CPI da reforma administrativa referente à gestão Hélio Garcia, nos gabinetes das Secretarias de Administração e do Planejamento já estava sendo gestada a próxima reforma administrativa, como comprova depoimento de Alípio CASTELO BRANCO²⁸, Secretário de Estado do Planejamento, em 28 de julho de 1987. Alípio CASTELLO BRANCO aponta, em documento encaminhado ao grupo responsável pela reforma administrativa, as propostas de sua Pasta, salientando três ações prioritárias:

"Uma delas visa à municipalização da prestação dos serviços locais de educação, saúde e agricultura à comunidade, em regime de cooperação financeira do Estado e, se possível da União. A outra defende a instituição de carreira sob regime jurídico único para o

²⁶ Matéria sobre o depoimento do Deputado Nilmário Miranda encontra-se no Minas Gerais de 6 ago. 1987. Diário do Legislativo, p. 5.

²⁷ Matéria sobre o depoimento de MARES GUIA NETO é publicada no Minas Gerais de 11 set. 1987. Diário do Legislativo, p. 5.

²⁸ Um resumo da proposta para a reforma administrativa apresentada pela Secretaria de Planejamento encontra-se no Minas Gerais de 28 jul. 1987. Diário do Executivo, p.9.

servidor público estadual (...). A terceira proposta tem como meta a criação da Secretaria de Estado de Recursos Humanos, com a finalidade de administrar o pessoal do Estado de uma forma efetiva e não apenas do ponto de vista formal²⁹".

Sem ser implementada e sem definição do resultado final da CPI da reforma administrativa, o Governo inicia a segunda reforma administrativa da "Nova República", que será objeto de análise do próximo tópico. A primeira reforma administrativa, na medida em que não concretizou seus princípios, deixou em aberto uma série de proposições. Que rumos tomaram as proposições deixadas em aberto? Como as bases lançadas foram utilizadas? Em que medida as bases lançadas serviram para dar mais uma volta no parafuso do processo de exploração dos servidores públicos e, entre estes, dos trabalhadores do ensino? Estas são algumas questões que pretendo analisar a seguir.

4.2 - A SEGUNDA REFORMA ADMINISTRATIVA DA "NOVA REPÚBLICA"

Após dois anos da não implementada reforma administrativa da Gestão Hélio Garcia, o Estado passa por nova reforma, durante a Gestão Newton Cardoso. Preservando as Leis Delegadas de Princípio (nº 5 e nº 6), e por elas se pautando, o Governador do Estado - Newton Cardoso - cria o GEMA³⁰ (Grupo Executivo de Modernização Administrativa), para realizar a reforma administrativa de 1987. Constitui uma equipe e nomeia, como Presidente do GEMA, Carlos Pinto Coelho MOTTA³¹.

Reportando-se à *Lei Delegada nº 5*, de 28 de agosto de 1985, Carlos P. C. MOTTA (1987:7) define a modernização administrativa como:

"...processo de constante aperfeiçoamento institucional para atendimento às transformações sociais e econômicas. Portanto, um processo contínuo e abrangente do qual fazem parte a reforma

29 Para BRUNO (1991:40) uma das características do momento atual de desenvolvimento da inter-relação entre o Estado R e o Estado A é a ênfase dada aos departamentos de recursos humanos, o que se constata no depoimento do Secretário do Planejamento e nas medidas efetivas que foram tomadas.

30 MINAS GERAIS. Decreto n. 27.088 - 23 jun. 1987.

31 Compõem a equipe Lúcia Helena Cicarini, como diretora, técnicos da SUMOR (Superintendência de Modernização Administrativa), representantes da Secretaria de Administração, da Procuradoria Geral do Estado, da Secretaria da Fazenda e do Planejamento, da Fundação João Pinheiro e da Assessoria Técnico-Consultiva do Governo. Poderiam ser convocados, de acordo com a necessidade, membros do Conselho de Política de Pessoal e técnicos do INAP (Instituto de Administração Pública).

administrativa, a desburocratização e o desenvolvimento de recursos humanos como instâncias contingentes".

É notória, na justificativa da modernização administrativa apresentada por Carlos P. C. MOTTA, a preocupação com o crescimento da consciência sobre a cidadania por parte do *cidadão comum* e, por decorrência, a necessidade de inflexão do Estado no modo de gerir o social:

"O atual momento social que atravessamos nos coloca em face de uma dupla consciência.

*De um lado, a **consciência crescente, por parte do administrado, de seus direitos. O cidadão comum, alvo de toda ação do Estado, percebe-se cada vez mais detentor de direitos, reivindicando o exercício da cidadania como forma de controle, de participação, de mudança e até mesmo de veto às manifestações do Poder Público.*** (Grifos meus.)

*Por outro lado, a consciência progressivamente crítica, por parte da Administração Pública, do desequilíbrio existente entre o Estado Social e o Estado de Direito. **A lucidez dessa percepção, aliada ao extraordinário crescimento das funções do Estado, obrigam a Administração a reorganizar-se para enfrentar a complexidade dos fatos sociais.***(Grifos meus.)³²

Proliferam, no texto, expressões de retórica e articuladas em torno da possibilidade, pela via da reforma administrativa, de se resolver o problema da crescente consciência do *administrado - cidadão comum* - quanto aos seus direitos, e da administração pública quanto ao *desequilíbrio existente entre o Estado Social e o Estado de Direito*. Entre essas expressões, que compõem o vocabulário técnico, destacam-se: *estratégias integrativas, estratégias participativas, estratégias comportamentalistas, administração pública como empreendimento social, orientação finalística (teleológica), com base em valores, voltada para o administrado.*

Assim, segundo Carlos P. C. MOTTA (1987:14), referindo-se ao projeto de reforma administrativa de Minas Gerais:

*"O projeto nasce, hoje, como uma importante perspectiva de trabalho. Deverá enfrentar a complexidade da estrutura do Estado, como também **integrar e absorver as forças geradas pelo aumento da consciência política da população como um todo.** Deverá constituir-se em um movimento aberto, dialógico que saiba visualizar o conflito das*

32 MOTTA, Carlos P. C., 1987. p. 22.

relações de trabalho como algo produtivo e transformador. Deverá, sobretudo, agir com firmeza no sentido de reduzir a onipresença da máquina estatal, contando áreas de intervenção desnecessária e adequando-a à nova realidade e verdade orçamentária".(Grifos meus.)

Não há meios termos na afirmação do Presidente do GEMA. A reforma deve, ao mesmo tempo, *"enfrentar a complexidade da estrutura do Estado, como também integrar e absorver as forças geradas pelo aumento da consciência política da população como um todo"*. Diante de tanta clareza quanto ao escopo do projeto de reforma, as estratégias de ação propostas não poderiam ser diferentes. Nas palavras de Carlos P. C. MOTTA (1987:20): *"a proposta quanto ao modelo de ação é a estratégia culturalista e seletiva"*. A opção pela estratégia culturalista decorre do reconhecimento de que, para modernizar-se, as organizações e ações administrativas devem dar *"respostas culturais aos problemas encontrados por seres humanos para se alcançar fins coletivos"*. Já a opção por uma estratégia seletivista é motivada pela possibilidade de esta incorporar as diferenças ou traços culturais específicos de cada organização, tendo em vista uma melhor distribuição de esforços e de recursos para a mudança.

Carlos P. C. MOTTA (1987:20) entende que:

"A escassez de recursos leva à necessidade de concentrá-los ou em áreas de resultados extremamente importantes, ou em áreas que demonstraram maior flexibilidade".

Diante do exposto, o Presidente do GEMA³³ adverte:

"A reforma implica sacrifícios; a escassez poderá obrigar a cortes drásticos e a profundas modificações. A mentalidade de mudança é uma atitude de sobrevivência em face da grave crise que enfrentamos".

No corpo do texto que justifica a reforma administrativa, já se encontra o impasse. Por um lado, atender às demandas da *população como um todo*, visto que o cidadão comum está com *"consciência crescente de seus direitos"* e, por outro, a *"escassez que obrigará a cortes drásticos e (a) profundas modificações"*. A única saída que parece existir é *"reduzir a onipresença da máquina estatal, cortando as áreas de intervenção necessária e adequando-a à nova realidade e verdade orçamentária"*. (Carlos P. C. MOTTA, 1987:14).

33 MOTTA, Carlos P. C., 1987. p. 20.

Desde o último Governo militar, e nos subseqüentes, verifica-se incidir o discurso governamental na necessidade de considerar que a crise do Estado só poderia ser equacionada mediante a sua redução a uma dimensão mínima. Esse discurso que expressa o encolhimento do Estado R e a conseqüente ampliação do Estado A é, no entanto, feito sem uma discussão da crise e de formas de superá-la. Tampouco se discute o papel a ser desempenhado pelos órgãos públicos frente às formas emergentes de organização da sociedade, tanto como de a elas dar respostas.

Sob a coordenação do GEMA, e tendo em vista o levantamento dos problemas detectados pela diferentes pastas, bem como o levantamento de idéias e propostas de solução que servissem para balizar a modernização do Estado de Minas Gerais, são realizados encontros e seminários com a equipe de Governo. Surgem, desses eventos, alguns documentos básicos³⁴, que vão servir de suporte aos 28 anteprojetos de reforma administrativa enviados pelo Governador do Estado à Assembléia Legislativa.

Nas vinte e oito mensagens dos anteprojetos de lei encaminhados à Assembléia Legislativa, utilizando o expediente de decurso de prazo³⁵, o Governo realiza a maior alteração que já se fez na estrutura administrativa do Estado e a mais polêmica discussão no Legislativo, seja em vista do conteúdo, seja pelo uso do expediente de decurso de prazo - 30 dias.

Nas 28 mensagens enviadas, altera-se o recrutamento amplo de cargos em comissão, aumentando seu número por Secretarias; cria-se o INAP (Instituto de Administração Pública); transforma-se a Secretaria do Interior e Justiça em Secretaria da Justiça, e cria-se o

34 Dentre os documentos, destacam-se (I) *Resultado final do Encontro no Hotel Fazenda Tauá*. SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DA EQUIPE DE GOVERNO, 2, 1987. Caeté. (II) *Governo do Estado de Minas Gerais. Noventa dias de administração pública: avaliação da percepção de Secretários de Estado*. CARVALHO, Paulo Neves de. Belo Horizonte, 1987. (III) *A reforma administrativa como resposta aos problemas detectados no II Seminário de Integração da equipe de Governo (Hotel Tauá)*. MINAS GERAIS. Grupo Executivo de Modernização Administrativa. Belo Horizonte, 1987.

35 O decurso de prazo significa, dentro do Regimento Interno da Assembléia Legislativa, um rito sumário e abreviado. Assim, ao contrário dos outros projetos, que têm que passar por três comissões individualmente, com prazo de convocação de seus autores, para pareceres, além da exigência de votação em três sessões em plenário, os que chegam com decurso de prazo têm uma tramitação mais rápida, que se reduz a uma reunião de comissões conjuntas e uma em plenário. (Explicação dada pelo Deputado do PMDB Ademir Lucas ao jornal *Estado de Minas*, de 13 out. 1987, p. 3., em matéria com o título ADEMIR: reforma só beneficia Cardoso.)

Conselho de Defesa dos Direitos Humanos; estabelecem-se diretrizes para decisões administrativas; transforma-se a Secretaria de Indústria e do Comércio em Indústria, Mineração e Comércio; altera-se o dispositivo da *Lei nº 5.301*; reformula-se a Secretaria de Obras Públicas; cria-se a Empresa Mineira de Rádio e Televisão, extinguindo-se a TV/Minas e a Rádio Inconfidência; cria-se o quadro especial de empregos na administração direta do Estado; extingue-se o Departamento de Águas e Energia Elétrica, dispõe-se sobre o sistema estadual de recursos humanos e administração, estruturando-se a Secretaria de Recursos Humanos e Administração.

No pacote de projetos, o Governador também dispõe sobre os proventos do servidor civil do Executivo; cria o Departamento Estadual de Obras Públicas; altera o sistema estadual de finanças e a Secretaria da Fazenda; altera a competência da CAMIG (Companhia Agrícola de Minas Gerais S.A.); transforma a CIEMG (Conselho de Informática do Estado de Minas Gerais); altera a administração da ADEMG (Administração de Estádios de Minas Gerais), extingue a Secretaria de Abastecimento; altera a remuneração de cargo de provimento em comissão para fins de apostilamento e aposentadoria; extingue a CARPE (Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução de Prédios Escolares do Estado) e o IESA (Instituto Estadual de Saúde Animal); altera a denominação da Secretaria do Governo e Coordenação Política, que se torna Secretaria de Assuntos Municipais.

Nessa primeira etapa da reforma administrativa, apenas um órgão ligado ao sistema estadual de educação é afetado - a CARPE³⁶. Vale lembrar que, apesar de algumas distorções e até do esvaziamento de função em período mais próximo à sua extinção, a CARPE era um órgão que havia desenvolvido um *know how* no que se refere à arquitetura específica de prédios escolares. São marcos históricos da atuação da CARPE os conhecidos prédios de tijolinhos à vista espalhados pelo Estado de Minas Gerais, os quais expressam que, no tange à sua competência, a CARPE vinha cumprindo sua função.

Quanto à extinção da CARPE, o Presidente da Coordenação Sindical lembrou que:

"O órgão vinha sendo esvaziado gradativamente, o que foi acentuado no atual governo, enquanto tinha antes toda uma infraestrutura de construção e recuperação de prédios escolares. Sua

36 A CARPE foi criada em 1968, pela Lei nº 4.817, de 11/6/68 e extinta pela Lei nº 9.510, de 29/12/87.

extinção é lesiva, pois ela sempre cumpriu bem seu papel e tinha uma política salutar de trabalhar sempre com pequenas empreiteiras"³⁷.

Com o pacote de reformas administrativas, o Governo passa a ser alvo de crítica e pressão por parte dos Deputados e dos auxiliares diretos do Governador, da imprensa e dos funcionários públicos. O jornal *Estado de Minas* de 19 de outubro de 1987 relata a reação dos Deputados dos partidos e dos auxiliares diretos do Governador:

"Reforma: auxiliares do próprio governo tentam mudar projetos.

Com os 28 projetos de sua reforma administrativa que enviou à Assembléia Legislativa, o governador Newton Cardoso, desta vez, conseguiu desagradar até o seu próprio partido e os seus auxiliares no governo, além, naturalmente, das oposições. A exemplo do que faz o secretário de Transportes, José da Conceição, enviando a todos os parlamentares, inclusive da oposição, suas sugestões contrárias à extinção da Metrobel e às alterações de competência de sua pasta, diversos outros têm adotado procedimento semelhante, ainda que muitas vezes protegidos pelo sigilo.

*O bombardeio às alterações propostas ou impostas, já que todos os projetos têm o decurso de prazo, pelo Governador Newton Cardoso, começa na própria Assembléia Legislativa. Para os deputados Jaime Martins do Espírito Santo, do PFL, e Irani Barbosa, do PMDB, aprovados todos os projetos, a Assembléia terá assinado sua sentença de morte, pois o governador para nada precisará dela. Eles entendem que a reforma, nos moldes colocados e com a delegação de poderes embutida, simplesmente "matam" o Poder Legislativo no Estado, na medida em que torna o chefe do Executivo ainda mais todo-poderoso*³⁸.

Com o título "Peças Melancólicas", o Editorial do jornal *Estado de Minas* do dia 9 de outubro de 1987 (segunda parte), p. 2, comenta sobre a reforma administrativa:

*"Dois instrumentos da lavra do atual governo do Estado bem definem seu caráter e sua filosofia administrativa para não falar em estratégia de apropriação e permanência no poder a qualquer custo. O primeiro é a mensagem enviada à Assembléia Legislativa contendo a Proposta Orçamentária para 1988. O segundo é o esboço da reforma administrativa do serviço público estadual distribuído a parlamentares, elaborado por grupo que não se conhece*³⁹, até mesmo porque não se democratizou tão importante questão. (...)

37 Declaração ao jornal *Estado de Minas*, 10 out. 87. p. 7, em matéria com o título FUNCIONALISMO vê reforma...

38 REFORMA: auxiliares..., 1987. p.3.

39 A expressão *grupo que não se conhece* refere-se ao GEMA (Grupo Executivo de Modernização Administrativa).

... Com o projeto de reforma administrativa, completa-se o quadro melancólico. Concentram-se as decisões. Submete-se o funcionalismo a camisa-de-força. Não se pode esperar o profissionalismo nesta atividade, com empobrecimento de tarefas e de salários, para que tenhamos servidor preparado e motivado. Novamente se concentram poderes na nova Secretaria de Assuntos Municipais. Cria-se empresa centralizadora da promoção governamental mas que, todos sabem, divulga a pessoa do governador. Extinguem-se órgãos. (...)"

Em 10 de outubro de 1987, o funcionalismo público, por intermédio de suas lideranças, manifesta-se sobre a reforma administrativa. O jornal *Estado de Minas* dessa data, com a manchete "*Funcionalismo vê reforma como pacote de medidas autoritárias*", transcreve os principais posicionamentos do Presidente da Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais - Roberto CARVALHO⁴⁰ -, que afirma:

"Para nós isto não é uma reforma administrativa. É um pacote de medidas autoritárias, que desrespeita não só o funcionalismo e técnicos do Estado, mas a comunidade e o Poder Legislativo".

Quanto ao prazo de 30 dias e à forma de condução:

"É um prazo impraticável para que haja um estudo e uma discussão séria no Legislativo. Além do mais as comunidades atendidas pelos órgãos envolvidos na reforma não foram ouvidos. Como extinguir a EMATER e a EPAMIG, fundindo-as na autarquia Instituto de Pesquisa Agropecuária e Extensão Rural sem ouvir pelo menos os produtores? (...)

Como extinguir, fundir ou criar órgãos sem ouvir os técnicos do Estado envolvidos, seguindo apenas os estudos de uma comissão de notáveis?⁴¹"

CARVALHO frisou que seria precipitado abordar todas as conseqüências da reforma ainda na véspera.

Não obstante, o dirigente considerou ser:

"Uma questão seriíssima as mudanças na Secretaria de Estado da Administração, que passará a ser Secretaria de Recursos Humanos e Administração, com a extinção do Conselho Estadual de Pessoal (CEP). Pela proposta, parece que, se não temos e não tínhamos, também vamos continuar a não ter uma política de pessoal no Estado..."⁴²

40 FUNCIONALISMO vê reforma..., 1987. p. 7.

41 Aqui o entrevistado está se referindo, sobretudo, ao Grupo Executivo de Modernização Administrativa (GEMA), criado para tratar da reforma.

42 FUNCIONALISMO vê reforma..., 1987. p. 7.

O dirigente também não concordou com a criação do Conselho de Administração de Pessoal (CAP), subordinado à Procuradoria Geral do Estado, por entender que *a Procuradoria tem normalmente uma função jurídica e não administrativa, e que uma política de pessoal moderna deveria estar ligada à Secretaria de Administração.*

Entende o dirigente que

"O maior exemplo de esvaziamento da Secretaria de Administração é que ela não participou, através de seu secretário ou secretário-adjunto, do grupo que fez a reforma".

As declarações do dirigente sindical expõem a ambigüidade do movimento, que, ao mesmo tempo em que se coloca contra as medidas autoritárias, solicita a intervenção da Secretaria da Reforma Administrativa. Reivindicação compreensível, se se leva em conta que, historicamente, os funcionários públicos internalizaram a consciência de não terem autonomia intrínseca à profissão, visto se constituírem como categoria de funcionários do Estado. Confundem-se, assim, relações de trabalho, de extração de sobre-trabalho, com relações de propriedade. Ora, como afirma João BERNARDO (1987:9),

"O capital [...] é uma relação social, em que assume particular importância o problema do controle exercido sobre os meios de produção e da gestão dos processos econômicos. Assim sendo, o controle é mais genérico do que a propriedade e pode realizar-se mediante várias das suas formas".

E, por assim ser,

"A substituição da propriedade individual e particular por uma forma de propriedade coletiva a uma instituição seja esta o Estado, o exército, um sindicato, exige desde logo que perguntemos: quem controla e que gere tal instituição?" (João BERNARDO, 1987:9).

Transferindo as reflexões teóricas de caráter genérico para a análise do caso específico, a resposta das lideranças sindicais do funcionalismo público passa pelo questionamento da fonte de controle e não pelo grau de magnitude e exploração que as medidas administrativas implicariam, ao reorganizarem as formas de trabalho. Decorrem desse posicionamento as respostas que as lideranças vão dar aos 28 anteprojetos, libertando-se do impasse entre recusar em bloco as medidas administrativas ou propor emendas ou remendos.

Frente a 28 projetos de grande impacto sobre a administração pública e sobre os servidores públicos de modo geral, e espremidos pela exigüidade de tempo - decurso de prazo - para análise dos projetos, reuniões, discussões, articulações e pressões sobre representantes de Partidos Políticos, as lideranças, como destaca Euler RIBEIRO (1987)⁴³, tiveram que discutir algumas questões preliminares:

"Inicialmente, discutimos na reunião se nós, servidores, apresentaríamos emendas e lutaríamos pela sua aprovação ou se simplesmente denunciaríamos o autoritarismo do Governo, deixando sob a responsabilidade do PMDB todos os ônus de uma reforma feita por decurso de prazo e sem a participação dos segmentos atingidos, mas decidimos pelas duas medidas".

A decisão das entidades de classe dos servidores públicos de não recusar em bloco, mas de interferir na tramitação do anteprojetos dá início a uma verdadeira maratona de reuniões para discussão das propostas internamente e, depois, com as Bancadas de todos os Partidos e com Secretários de Governo.

Permitem o acompanhamento de luta travada pelos servidores públicos as matérias publicadas no Estado de Minas, como por exemplo:

"FUNCIONALISMO vê reforma como pacote de medidas autoritárias". (10 out. 1987. p. 7).

"SERVIDORES levam à AL [Assembléia Legislativa] suas críticas à reforma". (15 out. 1987. p. 9).

"FUNCIONALISMO exige rejeição de três projetos da reforma". (16 out. 1987. p. 9).

"FUNCIONALISMO quer discutir a reforma com todos os partidos". (7 out. 1987. p. 7).

"REUNIÃO com servidores é adiada". (20 out. 1987. p.7).

"REFORMA: mais propostas de alteração". (20 out. 1987. p. 7).

"SERVIDORES esperam três horas para falar com secretário [Secretário de Governo] (22 out. 1987. p. 8).

Um documento contendo as propostas do funcionalismo foi encaminhado às lideranças dos diversos partidos. Com essa resposta fica bem marcado que a atuação da coordenação sindical ocorre nos limites do capitalismo. Este não é, entretanto, um fato inédito. Antes constitui, como já tive ocasião de expor, uma tendência histórica do movimento dos

⁴³ Declaração constante da matéria publicada com o título "SERVIDOR faz duas novas sugestões à reforma", *Estado de Minas*, de 21 de out. de 1987. p. 5.

trabalhadores, que se expressa por relações de antagonismo, mas também de ambigüidade, de confusão e de assimilação recíprocas (João BERNARDO, 1987:9).

Enquanto as bases se moviam pressionando os partidos políticos, o jornal oficial *Minas Gerais* apresentava, em tom vitorioso, o andamento dos projetos na Assembléia Legislativa, com a possibilidade de aprovação antes até do decurso de prazo. Como ilustração, transcrevo alguns trechos das notícias:

*"Apesar da intenção de parlamentares da oposição obstruírem as discussões e votações dos projetos da Reforma Administrativa, o deputado Felipe Néri, líder do governo e do PMDB, garante a aprovação de toda a reforma antes mesmo do prazo final estipulado pelo decurso de prazo, graças a uma estratégia montada dentro do previsto pelo Regimento Interno da Assembléia".*⁴⁴

*"Com a aprovação da Reforma Administrativa, a administração estadual enxuga os seus quadros funcionais, acaba com a duplicidade de órgãos envolvidos na mesma atribuição, centraliza todas as atividades de construção no Departamento de Obras Públicas, as atividades políticas passam a ser coordenadas pela Secretaria de Assuntos Municipais e extinguem-se secretarias e órgãos da administração direta. Segundo o líder do governo, deputado Felipe Néri, **novos projetos serão encaminhados ano que vem ao exame da Assembléia, dentre eles, o que trata do Plano de Cargos e Salários do Estado, completando, assim, a reforma da máquina administrativa estadual**".*⁴⁵ (Grifos meus.)

No final da citação anterior, já está o anúncio do que deve esperar o funcionalismo público, com enfoque específico, neste trabalho, para o pessoal do magistério, em termos de alterações em suas condições de trabalho.

Vale salientar, ao fazer a análise do conteúdo geral da reforma administrativa, o caráter não isolado das medidas referentes às condições de trabalho dos profissionais da educação escolarizada, aqui tomadas pela reestruturação de cargos e salários, entre outras alterações que afetam a organização do trabalho na escola. Tais medidas serão objeto do Capítulo VII. Por ora, importa registrar as primeiras medidas concretas que vão implicar uma reordenação da política de pessoal e da organização do trabalho.

44 REFORMA administrativa chega hoje..., 1987. p. 5.

45 ASSEMBLÉIA aprova reforma..., 1987. p. 5.

Enquanto tramitavam na Assembléia Legislativa os projetos de reforma administrativa, algumas medidas concretas foram ocorrendo, dentro do espírito da referida reforma. Entre elas, com destaque para a área educacional, está o *Decreto nº 27.452*, de 16 de outubro de 1987, que cria o Programa Estadual de Municipalização do Ensino⁴⁶.

A criação desse projeto causou impacto nos meios educacionais. Ao que tudo indica, a reação ficou restrita a alguns intelectuais.

Em depoimento ao *Estado de Minas* sobre o projeto de municipalização, o ex-Superintendente Educacional do Governo Tancredo Neves/Hélio Garcia e professor da Faculdade de Educação da UFMG, Neidson Rodrigues, posiciona-se contrariamente à política de municipalização e aponta as conseqüências para o movimento dos trabalhadores do ensino do projeto de municipalização, tal como proposto pelo *Decreto nº 27.452*, de 16 de outubro de 1987⁴⁷:

"O conteúdo de ensino das escolas baseia-se no estudo da língua nacional, das ciências, da matemática, da história e da geografia. O ambiente onde o indivíduo vive deve ser o ponto de partida do processo de ensino e não o resumo de tudo que ele tem que aprender. (...)

Não parece prudente, se queremos construir uma educação saudável, entregar o programa ao jogo de interesses políticos locais. (...)

Essa proposta tem um fundo político perverso, transferindo as conquistas do magistério de um processo unificado para outro totalmente pulverizado⁴⁸".

Posiciona-se, também, sobre o Programa de Municipalização do Ensino, a professora da Faculdade de Educação Daisy Freire Garcia, que fora membro do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais na gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia⁴⁹:

"A questão da municipalização é muito polêmica. A própria Constituinte está discutindo o assunto com profundidade. Sem um processo de democratização do ensino, não é possível nem pensar nesta mudança. (...)

46 MINAS GERAIS. Decreto n. 27.452 - 16 out. 1987.

47 EDUCADORES vêem decreto..., 1987. p. 31.

48 EDUCADORES vêem decreto..., 1987. p. 31.

49 ESPECIALISTA critica o projeto de municipalização..., 1987. p. 10.

O artigo que fala sobre os objetivos não define se o governo pretende municipalizar apenas a merenda escolar, se quer passar as escolas estaduais para os municípios, ou ainda se a construção de novas unidades escolares ficará sob a responsabilidade das prefeituras. (...)

Quem fiscaliza, controla e conhece os problemas do Estado nesta área é a Secretaria de Educação. Não entendo por que passar essa responsabilidade para outro órgão”.

A crítica mais contundente do movimento dos trabalhadores do ensino decorreu do fato de a coordenação do projeto de municipalização haver ficado sob a responsabilidade da Secretaria de Assuntos Municipais, e não da Secretaria de Estado da Educação. Além disso, o decreto formulou os objetivos, de forma vaga, não dando margem a uma definição precisa do que se entendia por municipalização. Do ponto de vista dos trabalhadores do ensino, além do caráter educacional, havia a preocupação com o projeto, na medida em que este implicava uma tentativa de destruir toda a história do processo unificado de luta no Estado, o qual fora conduzido por intermédio das regionais da UTE (União dos Trabalhadores do Ensino). Ademais, a aprovação do projeto, na perspectiva dos trabalhadores do ensino, colocaria em risco a forma de trabalho que vinham desenvolvendo. Essa preocupação é expressa pelo Presidente da UTE à época⁵⁰:

“O decreto deixa claro que cada Prefeitura mineira terá um convênio diferenciado.

Isso implica em manipulação política, já que a responsabilidade de coordenar o programa estará a cargo da Secretaria Estadual de Assuntos Municipais. (...)

Primeiro ele [governador] passa a educação especial para a iniciativa privada, depois retira a CARPE da Secretaria da Educação e leva para a Secretaria de Obras. Agora permite que a Secretaria de Assuntos Municipais gerencie as funções da Secretaria de Educação. (...)

*O decreto vai descentralizar a luta dos professores por melhores condições de trabalho, com a instalação de diferentes pisos salariais. **Nós vamos ter 723 padrões diferentes, o que vai prejudicar todo o trabalho de mobilização da classe”.***

⁵⁰ Era presidente da UTE, nessa ocasião, o professor Luiz Carceroni, que apresenta sua posição e seu protesto na reportagem do jornal *Estado de Minas*. EDUCADORES vêm decreto..., 1987. p. 31.

Enquanto os profissionais da educação escolarizada mobilizavam-se contra o projeto de municipalização do ensino, pela conquista de piso salarial calculado com base no salário mínimo de referência, entre outras questões, como já tive a oportunidade de mostrar no Capítulo II, o Governador Newton Cardoso intensificava as ações com vistas à implementação da reforma administrativa. Assim, realiza o III Encontro de Secretários e Dirigentes de Órgãos Subordinados Diretamente ao Gabinete do Governador, com a presença do presidente do GEMA, Carlos Pinto Coelho Mota e de consultor da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Dentre as questões centrais, colocava-se a necessidade de dar trato administrativo aos servidores públicos⁵¹. Este será o tema do Capítulo VII, quando serão focalizadas as medidas administrativas que afetaram a organização da escola e atingiram as condições de trabalho dos profissionais da Educação, inviabilizando propostas pedagógicas conseqüentes.

51 REFORMA administrativa na pauta..., 1987. p. 3.

CAPÍTULO V

OS INTELECTUAIS PROGRESSISTAS COMO GESTORES DO ESTADO RESTRITO EM MINAS GERAIS

1 - OS INTELECTUAIS PROGRESSISTAS: DA MARGINALIDADE À CONDIÇÃO DE GESTORES; O DESAPRUMO EM FACE DA ORGANIZAÇÃO AUTÔNOMA DOS TRABALHADORES E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Para o desenvolvimento deste capítulo, considero necessário fazer uma breve retrospectiva que possibilite compreender a ascensão dos intelectuais progressistas ao poder, na condição de gestores do Estado Restrito. Antes de falar dessa ascensão propriamente dita, parece oportuno traçar, em linhas gerais, um pouco da trajetória desses intelectuais no período do autoritarismo no Brasil no pós-64.

Com o Golpe de 64, foi crescente a repressão aos grupos de intelectuais e às instituições que se opuseram ao regime. Tal repressão fortalecia-se, à medida que a garantia da ordem e da segurança se impunha de forma imperativa, para efetivar as mudanças que o regime se propunha.

De início, o regime tratou de dismantelar os movimentos populares mais ou menos organizados, por meio de prisão e tortura das principais lideranças. A partir de 1968, os intelectuais e as instituições que os abrigavam e que ainda respiravam um pouco de liberdade e faziam oposição ao regime passam a ser o alvo das medidas repressivas. Intelectuais, artistas e instituições passam pelo crivo minucioso da triagem ideológica. Resultam, dessa triagem, o fechamento de algumas instituições culturais, o recolhimento de livros tidos como *subversivos*, a repressão ao movimento estudantil, inúmeras prisões e o exílio de intelectuais e artistas.

Por essas razões, quando se fala em intelectuais, não se pode tratá-los como uma categoria com grau absoluto de consenso em qualquer momento histórico e social, mormente em períodos autoritários, como o ocorrido no Brasil, no pós-64. Nesse período, o que o

discurso oficial procurava cimentar era o apoio ao regime militar, daí voltar-se para a "segurança nacional" e para a busca de "unidade". A fim de obter o consentimento das bases, reforçava a necessidade da eficiência e da modernização como solução para superar as seqüelas, no plano econômico, do desempenho insuficiente das administrações anteriores. Papel relevante nesse momento foi exercido pela Escola Superior de Guerra, que, em seu Manual, retoma os ensinamentos de DURKHEIM, mostrando a necessidade de a cultura funcionar como cimento da solidariedade orgânica da Nação, constituindo uma *comunidade*, a partir da integridade nacional (ORTIZ, 1986:82).

Nesse quadro, no qual a ideologia que permeava o discurso e servia de suporte para a prática governamental era produzida no seio da Escola Superior de Guerra, naturalmente havia um empenho, da parte do Estado, para constituir um corpo de intelectuais para a legitimação ideológica do sistema. Nesse corpo, os intelectuais das áreas sociais e humanas que não faziam oposição ao sistema foram apenas relegados a um plano inferior na esfera governamental, quando confrontados com seus pares das áreas científicas e tecnológicas. Esse conjunto de intelectuais constituía a tecnocracia que servia ao regime militar. De fato, os que faziam oposição, como já afirmei anteriormente, foram banidos do seio da *comunidade*, por serem tidos como *nocivos à ordem e ao desenvolvimento*.

Importa ter presente que se fazia necessário ao Estado legitimar essa nova ordem discursiva, razão pela qual este tinha de fomentar o desenvolvimento científico e tecnológico. Foi o que ocorreu principalmente a partir do segundo Governo militar (Costa e Silva - 1967/69). Assim, durante os anos do regime militar, ampliaram-se os fundos de pesquisas científicas, esboçou-se uma política de desenvolvimento científico e tecnológico, com planos para o seu desenvolvimento, incentivou-se a Pós Graduação, com metas rígidas de formação de mestres e doutores em prazo determinado.

Uma aliança é estabelecida entre militares e tecnoburocratas, utilizando o mecanismo de cooptação de cientistas das áreas tecnológicas. Forma-se, assim, uma comunidade científica homogênea, que passa a dar apoio ao regime.

Contraditoriamente, e por decorrência do próprio processo de modernização levado a efeito pelo regime militar, pela diversificação e crescente complexidade da sociedade capitalista brasileira, surge um campo de produção e circulação de cultura no seio da sociedade. Os intelectuais e artistas responsáveis por essa produção constituem um grupo heterogêneo e mais liberto, já que suas associações para a produção e a circulação da cultura situam-se fora do âmbito do Estado Restrito. É provável que esteja aí a razão de, nesse período e nessas circunstâncias, haverem esses intelectuais e artistas estabelecido com o Estado R bases mais racionais e impessoais de relacionamento, o que dificultava o processo de cooptação¹.

O olhar retrospectivo sobre o período pós-64 possibilita vislumbrar pelo menos dois níveis de intervenção dos militares em relação à cultura e aos intelectuais. O primeiro ocorre no período que se inicia com o primeiro Governo militar e dura até o Ato Institucional nº 5. Nesse período, a repressão se dá no nível das relações entre os movimentos culturais e as organizações populares, no sentido de desmantelá-las. Como constata SCHWARZ (1978:62), nos idos de 1969,

"Apesar da ditadura da direita há relativa hegemonia cultural da esquerda no País. Pode ser vista nas livrarias de São Paulo e Rio, cheias de marxismo, nas estréias teatrais, incrivelmente festivas e febris, às vezes ameaçadas de invasão policial, na movimentação estudantil, ou nas proclamações do clero avançado. Em suma, nos santuários da cultura burguesa a esquerda dá o tom. Esta anomalia - que agora periclita, quando a ditadura decretou penas pesadíssimas para a propaganda socialista - é o traço mais visível do panorama cultural brasileiro entre 64 e 69".

A produção e a circulação de ideologia pelos intelectuais, enquanto se restringia ao próprio grupo, não ameaçava, sendo, portanto, tolerável. Não obstante, torna-se perigosa para o regime quando passa a ser consumida por outras esferas da população. Mais intolerável fica à medida que os intelectuais assumem o papel de representantes das massas silenciadas e buscam alternativas de organizá-las para resistir ao regime. Nesse momento, o aparelho repressivo do Estado R intervém.

¹ Vale, no entanto, lembrar que não estou tomando como princípio que a produção de intelectuais e artistas seja sempre livre da esfera governamental, pois muitos intelectuais e artistas dependem de subsídios do Governo para suas produções e apresentações.

Com a edição do Ato Institucional nº 5, os aparelhos repressivos do Estado instrumentalizam-se e criam um clima de terror que se materializa em prisões, tortura e exílio de intelectuais, cassações de professores universitários, fechamento de instituições culturais, como a UNE (União Nacional dos Estudantes), o ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) e os CPCs (Círculos Populares de Cultura). Faz-se censura cerrada aos meios culturais, como o jornal alternativo *O Pasquim*, o semanário *Opinião*, os institutos privados de pesquisa, como o *CEBRAP*, além dos teatros e apresentações artísticas.

Como afirma PÉCAUT (1990:259):

"O que em 1964 parecia destinado a não ser mais que um intervalo prolongou-se, no fim das contas, por vinte anos. Em grande parte poupados de 1964 a 1968, e reinando então dentro do campo intelectual e cultural, os intelectuais de oposição passam depois, sobretudo de 1968 a 1974, para a primeira fila dos suspeitos".

Tanto no período da repressão mais intensa quanto no chamado período de "abertura e distensão", os intelectuais fazem-se presentes por meio de institutos de pesquisa, como o *CEBRAP*, que abriga, a partir de 1969, muitos dos professores afastados da USP. Nas Universidades, em que se registra um aumento dos cursos de Pós-Graduação, em nível de Mestrado e Doutorado, na área de Ciências Sociais e Humanas, registra-se, nesse período, muitas dissertações, teses e livros que focalizam a conjuntura e fundamentam sua análise no referencial teórico do materialismo histórico. Esse material passa a subsidiar a disseminação, principalmente nos cursos de Graduação, do marxismo. Pode-se dizer que, no final dos anos 70 e no início dos anos 80, esse paradigma de análise da realidade torna-se hegemônico dentro das Universidades, ensejando a politização do discurso de alunos e professores.

Cabe, entretanto, destacar que o pensamento marxista desse período difere do que o antecede, quando a cultura então dominante na esquerda brasileira era fortemente influenciada por modelos interpretativos do convencionalmente chamado de "marxismo da III Internacional". Essa predominância levava a esquerda *"à convicção de que o Brasil, enquanto país atrasado, deveria adotar os modelos revolucionários próprios do bolchevismo, do maoísmo ou do castrismo"* (COUTINHO, 1988:104-05). Ainda segundo COUTINHO (1988: 104-05):

"... naquele momento, não eram muitos os intelectuais brasileiros a compreenderem o fato de que o País (...) alcançara um

nível de desenvolvimento capitalista pleno e até mesmo de capitalismo monopolista de Estado".

O declínio da ditadura e a crise das organizações marxistas de orientação stalinista tradicionais abrem espaço para o crescimento da influência de GRAMSCI na renovação teórica da esquerda brasileira, a partir da segunda metade dos anos 70, coincidindo com o início da "abertura política". No dizer de NOGUEIRA (1988:130),

"... a partir de 1975-1976 tal situação conhecerá o deslocamento. De certa maneira, as idéias de Gramsci serão então "socializadas", transbordarão as fronteiras universitárias e passarão a integrar o corpo intelectual com que comunistas, liberais, socialistas e cristãos começariam a interpretar a realidade do país (...) o gramscismo veio à luz do dia com a força de um vulcão. Todos de uma forma ou de outra, tornaram-se 'Gramscianos'".

Dentre os espaços que os intelectuais utilizam para se manifestarem, destacam-se as associações profissionais, como a SBPC (Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência), ou as organizações de categorias profissionais, como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil) e a ABI (Associação Brasileira de Imprensa). Essas instituições, além das questões específicas, assumem a defesa dos interesses nacionais, a proteção dos direitos individuais e dos valores coletivos. À medida que as Ciências Sociais se fortalecem, vão surgindo associações que visam tanto às discussões de questões centrais das diversas áreas, quanto à defesa de um "profissionalismo". Dentre estas, destacam-se a ANPOCS (Associação Nacional dos Pós-Graduados em Ciências Sociais), a ANPED (Associação Nacional dos Pós-Graduados em Educação), a ANPUH (Associação Nacional dos Professores Universitários de História). Essas instituições, ao promoverem reuniões anuais, acabam por constituir fóruns de discussão e de defesa de questões de interesse nacional e coletivo.

O Estado R sob o regime militar, principalmente no período do "*milagre econômico*", atua como impulsionador da indústria cultural, ainda que massificada e alienante. Vale lembrar o espantoso desenvolvimento da televisão (Rede Globo), da grande imprensa, da indústria editorial e de discos. Apenas para citar um dos setores de bens culturais - livros -, já que o fenômeno é registrado também nos demais (discos, cinema, teatros, revistas, entre outros), se, em 1966, são produzidos 43,6 milhões de exemplares de livros no Brasil, em 1976, esse volume sobe para 112,5 milhões (ORTIZ, 1988:122). Assim sendo, ao mesmo tempo em que se reduz a

produção ideológica no quadro tradicional do Estado R, desenvolve-se o papel ideológico diretamente assumido pelo Estado Amplo.

Depreende-se desse quadro que as relações entre os intelectuais, a esfera da cultura e o Estado R, a partir de 1964, tornam-se complexas e não podem ser vistas de forma linear. Em um momento inicial, os primeiros dispõem de espaço para expressão. À medida que a repressão incide diretamente sobre eles, vão desvendando outros espaços na sociedade. À proporção que vão ganhando poder de organização, defrontam-se com a constituição, por parte do Estado R, em articulação com o Estado A, de uma cultura massificada e massificadora. Pode-se dizer que a esfera cultural cresce como espaço de embates políticos. Os debates efervescentes na área de Ciências Sociais vão saindo dos recintos fechados e tomam parte no debate político partidário. Os intelectuais, que se reúnem, na primeira fase da "abertura", em torno de idéias comuns e definem estratégias para fazer frente às circunstâncias conjunturais, na segunda fase, correspondente à segunda metade da década de 70, deparam com uma organização autônoma dos trabalhadores, com suas instituições e lideranças, emergentes das lutas sociais e, por conseguinte, com condições de engajamento mudadas. Há como que um certo *desaprumo*, por parte dos intelectuais, em face da auto-organização dos trabalhadores. Nesse confronto, explicitam-se as divergências entre os intelectuais. Alguns, com base no recurso teórico de GRAMSCI² e reforçados com a idéia do "intelectual orgânico" encontram como alternativa, após a reforma partidária, ingressar nos diversos partidos políticos. O contraponto entre estes intelectuais e suas propostas político-partidárias fica por conta de outros intelectuais, cujo

2 NOGUEIRA (1988:134), ao fazer uma avaliação da introdução do pensamento gramsciano no Brasil, percebe o descompasso entre a auto-organização dos trabalhadores e o descolamento dos intelectuais em relação aos movimentos autônômicos. Afirma o autor que "*a perspectiva teórica de Gramsci, (portanto), não pôde ter como referência "política", no Brasil, uma esquerda forte e organizada, com presença ativa no movimento sindical e operário, na cultura e no conjunto da vida nacional. Nem encontrou uma sociedade politicamente ordenada, com padrões intelectuais "estáveis" e uma organização da cultura sedimentada*". Ao mesmo tempo em que nota o desajuste entre os intelectuais em face da auto-organização do operariado e do avanço do movimento sindical, há, na avaliação de NOGUEIRA, um tom voluntarista e até mesmo idealista, como se condições prévias devessem ter sido criadas para que o pensamento teórico de GRAMSCI se consubstanciasse.

referencial pressupõe a capacidade auto-organizatória dos trabalhadores em sua constituição como sujeito coletivo³.

Torna-se oportuno, no entanto, lembrar que, desde meados da década de 70, como decorrência das dificuldades econômicas e da conjuntura internacional, parte da liderança empresarial, em aliança com parte dos intelectuais progressistas, oriundos, regra geral, das escolas de economia e administração, tenta substituir, em suas análises e propostas, a dicotomia capitalismo/socialismo por moderno/arcaico. Tal esforço visa encaminhar a luta por parte da burguesia e dos gestores do Estado A no sentido de tornar o capitalismo mais moderno, menos "selvagem", menos autoritário e menos concentrador da renda. A expressão político-partidária desse grupo é o MDB, mais tarde PMDB - único partido de oposição consentido. No PMDB, abrigam-se também os intelectuais progressistas, muitos deles imbuídos do espírito gramsciano, por isso mesmo passam a ser reconhecidos como pertencentes ao grupo dos "autênticos do PMDB".

Vale salientar que a instauração do multipartidarismo, em 1979-80, possibilita a emergência de dois partidos de oposição, além do MDB, agora PMDB. Um deles é o PT (Partido dos Trabalhadores), surgido dos movimentos sociais e sindicais e da ala progressista da igreja católica. O outro é o PDT, fundado por Leonel Brizola, cujas origens remontam ao antigo PTB. O PMDB mantém sua proposta de partido interclassista, visando à "restauração da democracia", por meio de reformas sociais. O PT identifica-se como partido dos trabalhadores, com a

3 Imbuídos da afirmação de Marx (1845), ao terminar o *ad Feuerbach* (Teses sobre Feuerbach): "Os filósofos não mais fizeram do que **interpretar** o mundo de diversas maneiras, o que importa é transformá-lo", alguns intelectuais passam a eleger determinadas teses do pensamento marxista, as quais denominam de "socialismo científico". Em nome desse "socialismo" esses intelectuais advogam serem essas teses de interesse global da humanidade futura, e as entendem no seu conjunto como "científicas" por constituírem um corpo teórico passível de ser comprovado na prática, desde que dadas circunstâncias sejam criadas. Para que essas circunstâncias aconteçam na prática, é preciso intervir sobre ela. Daí a concepção (i) de intelectual militante ou "orgânico" - aquele que elabora as idéias e, por conseguinte, tem condições de ensinar a fazer a mudança (destruição do capitalismo), (ii) de partido marxista - aquele que possui um quadro de militantes e um quadro ideológico prévio e (iii) de prática eficaz - aquela que resulta de prévios conhecimentos técnico-científicos. Para os que se colocam como contraponto, o pressuposto fundamental é que *não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência*. Nesse sentido, sua ênfase recai sobre o fato de os personagens desenvolverem uma prática divergente do quadro ideológico em que era concebida. Ou seja, a verdade da ação se contrapõe à ilusão da consciência. Assim sendo, nessa prática, por meio das lutas sociais travadas, emerge não o filósofo ou intelectual portador de verdades, mas o sujeito coletivo - a classe social em construção.

preocupação inicial de construir uma sociedade liberta da exploração. O PDT procura, com sua proposta de "*socialismo moreno*", traçar uma plataforma especificamente brasileira da social-democracia internacional. Nos anos iniciais da década de 80, retornam ao cenário político legal o PCB e o PC do B. Surge, também, um novo partido, o PSB. Esse retrospecto não é objeto deste estudo, apenas foi feito para lembrar que os intelectuais progressistas que pretendiam encontrar soluções de *dentro* dos aparelhos administrativos do Estado R, em sua maioria, aderem ao PMDB.

2 - A ASCENSÃO DOS INTELLECTUAIS PROGRESSISTAS AOS ÓRGÃOS DO PODER DO ESTADO RESTRITO, EM MINAS GERAIS: O CASO DA ÁREA DE EDUCAÇÃO

A ascensão de intelectuais progressistas à condição de gestores do Estado R, nos órgãos públicos em geral, e de modo particular na área de Educação, em Minas Gerais, a partir de 1983, com a posse do Governo do PMDB, Tancredo Neves, eleito em 1982, não constitui um caso atípico. É uma tendência geral. Ocorre em outros Estados da Federação, como São Paulo, Rio de Janeiro, Paraná, para citar apenas alguns como exemplos. Explicita-se, em 1985, na composição dos Ministérios após a posse do Presidente eleito pelo Colégio Eleitoral.

Em Minas Gerais, a composição do Secretariado do Governo Tancredo Neves tem por base critérios vários. Fazendo um levantamento desses critérios, COELHO (1988:388) constata que visavam:

- "- abrigar indicados com peso nacional, de modo a constituir base de apoio para atuação política mais ampla do governador;*
- estabelecer a equipe de coligação entre as várias correntes político-partidárias, com representantes das diversas tendências do PMDB e, inclusive do ex-PP (Partido Popular, criado por Tancredo Neves e extinto com a Aliança Democrática);*
- premiar todas as regiões de Minas Gerais;*
- atender aos interesses políticos pessoais do governador."*

Com esses critérios, a composição do Secretariado expressa um leque de posições políticas e ideológicas. Para as Secretarias de Estado do Planejamento e da Fazenda,

Tancredo Neves nomeia Ronaldo Costa Couto e Luiz Rogério Mitraud - ambos experientes como técnicos durante o regime militar. Aqui predomina o critério técnico, já que essas pastas deveriam voltar-se para o atendimento das necessidades econômicas e financeiras do Estado. Para as Pastas de Educação, Saúde e Trabalho e Promoção Social, nomeia, respectivamente, Octávio Elísio Alves de Brito, Dario Faria Tavares e Ronan Tito, os quais, por serem tidos como de linha progressista, são reconhecidos como pertencentes ao grupo dos "*autênticos do PMDB*".

Embora as nomeações do segundo grupo anteriormente referido surpreendessem, por contrariar as expectativas de um Secretariado conservador para a área social, o fato é compreensível. Na realidade, os interesses do capital, nessa área, aparecem apenas parcialmente e de forma subordinada.

Apesar do caráter subordinado da área social às diretrizes da área econômica, a ocupação dos cargos públicos daquela área constitui um fato por si só contraditório. Por um lado, sua ocupação é estratégica, podendo representar maiores possibilidades de atuação de intelectuais progressistas. Por outro, pode tornar-se meio de cooptação desses intelectuais e de legitimação de iniciativas governamentais.

A nomeação de Octávio Elísio Alves de Brito para a Secretaria de Estado da Educação enseja a ocupação dos postos-chaves dessa Pasta por intelectuais progressistas ligados ao meio acadêmico. O próprio titular - Octávio Elísio - embora tenha ocupado cargo de direção na Secretaria de Ciência e Tecnologia, no Governo Aureliano Chaves (ARENA), vem da UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), onde lecionara na Escola de Engenharia e presidira à FUNDEP (Fundação para o Desenvolvimento da Pesquisa) da mesma Universidade.

Octávio Elísio compõe o segundo escalão da Secretaria da Educação com alguns professores da Faculdade de Educação da UFMG e de outras instituições de ensino superior de Belo Horizonte. Assim, por exemplo, nomeia, como Secretário-Adjunto, Maria Lisboa, que havia participado da equipe de transição do Governo Tancredo Neves; como Superintendente Educacional, Neidson Rodrigues; como Diretor do Ensino de 1º Grau, José Boaventura Teixeira, como Diretor do Ensino de 2º Grau, Virgínia Vasconcelos; como Diretor do Ensino Especial, Maria do Carmo Menicucci, todos eles com carreira em instituições de Ensino Superior em Minas

Gerais. Além destes, nomeia, para a Assessoria de Planejamento e Coordenação (APC), Walmir Newton de Almeida, para a Superintendência Administrativa (SAD), Léo Soares Viana, para a Inspeção de Finanças, Antônio Fernandes de Gusmão, para a Assessoria Especial, Geraldo Coura Cenachi. Todos eles vêm da Secretaria de Planejamento e são responsáveis pela implantação da Secretaria de Ciência e Tecnologia do Estado⁴.

À medida que vão vencendo os mandatos dos membros do Conselho Estadual de Educação, novos conselheiros são indicados pelo então Secretário de Educação. Quase todos os novos conselheiros são professores universitários. Entre eles, Daisy Freire Garcia (UFMG), Vanessa Guimarães Pinto (UFMG), Beatriz Alvarenga Álvares (UFMG), José de Anchieta Correa (UFMG), Padre Sérgio Palombo (PUC- MG), entre outros. Os novos conselheiros, em composição com alguns antigos conselheiros, cujos mandatos não haviam expirado, constituem o grupo de posições progressistas dentro do Conselho Estadual de Educação, em defesa da escola pública. Vale registrar que, antes dessas indicações, predominava, no Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, a presença de representantes das escolas particulares. Um fato que é oportuno apontar refere-se à interferência dos conselheiros progressistas na mudança da legislação sobre criação, autorização e reconhecimento de escolas, possibilitando, no período, a expansão de escolas públicas, especialmente de 2º grau.

Um conjunto de alterações ocorre na dinâmica e no funcionamento dos órgãos públicos, com a ocupação dos espaços do poder por intelectuais progressistas vinculados ao PMDB, após a posse de Tancredo Neves. Aspirando chegar à Presidência da República, Tancredo Neves, desde a campanha já tem uma proposta de Governo, cujo conteúdo se formaliza no documento ***Governar é ... Diretrizes para um plano de Governo em Minas*** - Tancredo Neves/Hélio Garcia. Embora o documento tenha caráter político, enquanto estratégia de campanha, apresenta as intenções do Governo para as diferentes áreas. Uma análise do discurso poderá evidenciar o quanto este se apropriou de símbolos fortes do pensamento crítico da época, bem como de significados e aspirações da maioria da população, num processo a que os lingüistas chamam de

4 NOVA equipe..., 1983. p. 2.

ressemantização. Os fatos são recentes, mas já há um distanciamento de dez anos, o que possibilita verificar o que e o quanto foi realizado das promessas.

Na área educacional, muitos dos intelectuais empossados não só tinham participado da campanha como haviam colaborado na elaboração do documento - *Governar é ... Diretrizes para um plano de Governo* - Tancredo Neves/Hélio Garcia. Nesse documento, na parte que se refere ao desenvolvimento social de Minas, há um tópico dedicado à Educação. Nele estão estabelecidos os princípios básicos e as diretrizes com as quais o Governo do PMDB explicita o seu compromisso. Na introdução do texto, já vem declarada a intenção de recuperação da demanda dos movimentos sociais e da comunidade como um todo⁵:

"As diretrizes de uma política educacional, aqui colocadas, são o primeiro passo para a elaboração de um programa do Governo Democrático de oposição em Minas Gerais, que pretende partir das reais demandas dos vários setores ligados à educação, dos movimentos sociais e da comunidade como um todo".

Importa deixar marcada a diferença com o tempo passado, e a centralidade passa a ser a qualidade da educação pública⁶:

"A educação e seus agentes, como todo o povo brasileiro, sofreram os reflexos do modelo econômico e político imposto ao País pelo regime de 1964, que, em nome do desenvolvimento econômico, concentrou recursos nas áreas produtivas, empobrecendo os setores sociais. No campo educacional o reflexo desta política foi a imposição de um projeto autoritário, que comprometeu substancialmente a qualidade da educação oferecida nas escolas".

Como se depreende do exposto no documento oficial, o sistema autoritário não pôde mais se manter institucionalizado, em face das mudanças na vida social. A saída era uma estratégia de liberalização negociada, visto que continuar na "linha dura" estava ficando oneroso demais, tanto em termos de tempo, como de gastos com a manutenção de esquemas repressivos, de erosão política do grupo no poder, de incapacidade para identificar os inimigos externos e internos, de esquerda e de direita, de resistência do movimento operário, que não admitia mais a pura repressão, tampouco a insensibilidade governamental em relação aos

5 NEVES, 1982. p. 60-61.

6 NEVES, 1982. p. 60.

serviços públicos, entre eles, o educacional. O descontentamento se generalizara. Assim sendo, importava aos partidos políticos favorecerem o parto de uma nova ordem dentro da mesma estrutura econômica e social. Dentro dessa nova ordem, o sistema estadual de ensino ocupa um lugar privilegiado e estratégico para desencadear as mudanças que se propõe o PMDB, como partido que emerge com papel histórico na redefinição da transição política.

No "novo" tempo - tempo de "Nova República" - a *recuperação da escola pública de qualidade* passa a ser uma necessidade que exige tocar em questões que envolvam a relação capital e trabalho - as condições de trabalho dos profissionais da educação escolarizada. Impõe-se, também, atentar para o que ocorre além dos muros escolares.

Há um despertar das classes trabalhadoras, que percebem o caráter discriminatório da escola pública e descobrem formas alternativas, ao criar suas próprias escolas, como é o caso da Escola Tio Beijo, no Bairro Lindéia, em Belo Horizonte, as creches e escolas infantis do Movimento Fé e Alegria, em algumas regiões da periferia de Belo Horizonte - Nova Granada, Vila Piratininga, Favela Santo Antônio, para citar apenas alguns exemplos.

A recuperação de instituições criadas pelo movimento social e o conflito decorrente das condições de trabalho dos professores tornam o diagnóstico da realidade uma exigência, como expressa o documento:

"A escola pública vem perdendo, ao longo dos anos, o papel de destaque que a sociedade lhe conferia, por lhe faltarem condições de manter um ensino de bom nível. Seu corpo docente, mal remunerado, foi obrigado a aumentar sua jornada de trabalho para evitar uma diminuição no valor dos salários, o que comprometeu a qualidade de seu trabalho. A grave crise por que vem passando a escola pública decorre, de um lado, de falta de confiabilidade no ensino ministrado, e, de outro, da inadequação desta escola aos interesses da maioria dos pais, que a acusam de discriminar as crianças mais pobres.

Outra evidência da característica autoritária do projeto educativo do regime é a repressão a que submete os alunos e professores, dificultando ao máximo sua participação, desarticulando e impedindo a organização e mobilização estudantis"⁷.

O reconhecimento da "falência do projeto educativo do regime", usando as expressões contidas no documento, leva a estabelecer algumas linhas de trabalho⁸:

"As diretrizes com as quais nos achamos comprometidos são:

I - Restabelecimento da dignidade da Escola Pública (...).

a) Valorização dos profissionais da educação (...).

b) A melhoria da qualidade de ensino (...).

II - Erradicação do analfabetismo em Minas Gerais (...).

III - Regionalização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade.

IV - Atendimento da infância, na idade pré-escolar (...).

V - Democratização do espaço físico da escola (...).

VI - Formulação de uma política de educação profissional (...).

VII - Definição de um orçamento-programa para a educação (...).

VIII - Política de ensino superior e de pesquisa (...).

Em seu discurso de posse⁹, o Secretário de Educação, Octávio Elísio Alves de Brito, após fazer uma análise das distorções no ensino, com base em dados estatísticos, coloca como tarefa buscar soluções para todos os problemas apontados, mediante um processo de discussão ampla e aberta. Considera que o ponto de partida deve ser a Carta de Princípios do PMDB, consubstanciada no documento **Governar é ... Diretrizes para um Plano de Governo em Minas** - Tancredo Neves/Hélio Garcia. Anuncia o documento básico **Educação para a Mudança**¹⁰, que contém a proposta de trabalho da Secretaria de Educação, e que se baseou no documento **Governar é... Diretrizes para um Plano de Governo em Minas** - Tancredo Neves/Hélio Garcia, bem como nas colaborações recebidas durante a fase de transição. Segundo o Secretário,

*"... com este documento a Secretaria de Educação assume o compromisso de um esforço para fornecer **educação para todos e da melhor qualidade, a busca de uma escola democrática e comprometida***

8 NEVES, 1982. p. 60-61.

9 "Educação: a valorização do ensino público e gratuito" - apresentação, na íntegra, do discurso de posse do Secretário de Estado da Educação Octávio Elísio Alves de Brito. *Minas Gerais*, de 18 de março de 1983, pp. 4-5.

10 MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Educação para mudança*,..., 1983.

com o contexto sociocultural específico de cada região e com tipos alternativos de escola e de pedagogia"¹¹.

É digna de nota a insistência, também aqui, na recuperação dos tipos alternativos de escola e de pedagogia. Verificar como foram recuperadas, na área educacional, as instituições criadas nos movimentos sociais, bem como foram assimilados os conflitos decorrentes das condições de trabalho dos profissionais da educação escolar é objeto de estudo deste capítulo. Pretendo, em função do objeto de estudo, focalizar, dos treze itens do discurso, os de números quatro, seis e treze:

"4 - Restabelecer a dignidade da escola pública, fazendo com que desempenhe seu papel de democratizadora da cultura e/ou saber acumulado pelo conjunto da sociedade; isto implica em diagnosticar e eliminar as diversas causas que vêm contribuindo para seu aviltamento. Dois objetivos devem ser buscados: a valorização dos profissionais da educação e a melhoria do ensino.

6 - Valorização dos profissionais da educação, buscando melhores condições de trabalho, remuneração compatível com a importância do magistério, garantia dos direitos trabalhistas, maior e mais efetiva participação através das entidades representativas da classe nas definições e na execução dos planos de trabalho da Secretaria. Devemos examinar soluções definitivas para a compatibilização dos diversos regimes de contratação de pessoal docente, com a atualização do estatuto do magistério, e promover o aperfeiçoamento do pessoal da escola.

13 - Já é compromisso do Governo Tancredo Neves, e que assumimos neste momento, de realizar o Congresso Mineiro de Educação, que seja o coroamento de uma discussão nas delegacias, nos municípios e escolas de um projeto educacional em Minas e que analise principalmente as inúmeras experiências concretas de trabalhos pioneiros do Estado. Minas sempre esteve à frente da inovação da educação no País, e deve recuperar sua posição"¹².

Na primeira reunião com seu Secretariado, o Governador Tancredo Neves ouviu, de cada Secretário, os problemas encontrados na Pasta sob sua gestão e, também, os planos para o futuro¹³. Nessa reunião, o Governador informou que estaria enviando à Assembléia Legislativa uma **lei delegada**, que seria, no seu dizer,

11 EDUCAÇÃO; a valorização do ensino..., 1983. p. 4-5.

12 EDUCAÇÃO; a valorização do ensino..., 1983. p. 4-5.

13 PRIMEIRA visão..., 1983. p. 3.

"... o seu primeiro documento básico, pleiteando a total reformulação da máquina administrativa do Estado. Vamos adaptá-la às necessidades e finalidades da administração, expurgando-a de todos os seus excessos e demasias, não apenas na parte referente ao elemento humano, mas também na parte da eliminação de órgãos e serviços paralelos conflitantes e desnecessários"¹⁴.

Nessa reunião, o Secretário de Educação - Octávio Elísio - disse que a sua Secretaria estava *inchada* de pessoal, e anunciou que, dentro de seis meses, apresentaria ao Governador um plano de reestruturação e modernização da sua Pasta. Além disso, informou que o Plano de Aplicação de Recursos oriundos do salário-educação do Governo anterior não havia ainda sido aprovado pelo Conselho Regional de Educação¹⁵.

Estava, assim, apresentado, de forma genérica, o que constituía a preocupação do Secretário de Estado da Educação - sua Secretaria estar *inchada de pessoal* - e, também, de maneira ampla, as bases - leis delegadas - do que seria a reforma administrativa da gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia, a qual, como vimos no Capítulo IV, só vem a ser desencadeada em novembro de 1984, não sendo viabilizada ao término de seu mandato, em 1986, e apenas vem a ser retomada na gestão Newton Cardoso (1987-1990)¹⁶.

Após essas considerações dos gestores do Estado R, feitas em março de 1983, há um aparente silêncio sobre tão importante questão. Os gestores que ocupam cargos de poder na Secretaria de Estado da Educação, também aparentando um relativo grau de autonomia, iniciam e dão seqüência, ao longo dos anos de 1983, 1984 e 1985, a uma série de medidas voltadas para a área educacional. Parece não ser demasiado voltar a uma das hipóteses deste trabalho. Suponho que medidas administrativas constituíram entraves ou obstáculos às medidas pedagógicas propostas pelos intelectuais progressistas. Suponho, por decorrência, que havia, na condução dos processos de mudança na área educacional, como que uma autonomização do pedagógico em relação às demais instâncias públicas, tais como Fazenda, Planejamento e Administração. Se assim foi, questiono até que ponto os intelectuais progressistas, com discursos políticos em outras instâncias (salas de aula, conferências, publicações), ao

14 PRIMEIRA visão..., 1983. p. 3.

15 PRIMEIRA visão..., 1983. p. 3.

16 PRIMEIRA visão..., 1983. p. 3.

ingressarem nos quadros administrativo-burocráticos, teriam perdido a dimensão política e agido como técnicos, ainda que suas propostas pedagógicas tenham sido conseqüentes, passíveis de serem executadas, desde que condições fossem criadas para isso? E essas condições passam por medidas administrativas, por política de pessoal, por articulação como interlocutores válidos junto aos que detêm o cordão da boia, ou que podem decidir sobre políticas que afetam a organização do trabalho pedagógico: a Secretaria da Fazenda, a Secretaria da Administração e a Secretaria do Planejamento.

Feitas essas reflexões em termos de hipóteses, parece oportuno passar em revista o encaminhamento das discussões na área de Educação, bem como os principais projetos privilegiados, para, no próximo capítulo, investigar a forma como esses processos foram viabilizados ou inviabilizados por medidas de natureza administrativa, tomadas em outras instâncias ou mesmo pela Secretaria de Educação.

Após a posse e a primeira reunião do Secretariado de Governo, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais distribuiu para todas as Delegacias Regionais de Ensino e para as escolas o documento *Educação para a Mudança*. Além disso, visando a maior divulgação, publica o documento na íntegra no *Minas Gerais* de 1º de junho de 1983. Nesse jornal, o documento é definido como:

"Diagnóstico sério e objetivo da situação do ensino em Minas Gerais (...), não é, entretanto, um documento pronto e acabado, traçando as diretrizes que o Governo adotará em sua política educacional. Ele é, antes de tudo, um roteiro básico que apresenta subsídios e sugestões para o grande debate que o Governo, entidades de classe do magistério, profissionais de ensino e comunidade deverão promover, este ano, na busca de uma solução democrática e factível para o crucial problema da Educação em Minas. Esse debate é o Congresso Mineiro de Educação¹⁷".

Estava, assim, anunciado o Congresso Mineiro de Educação. Consistia em um grande evento que buscava recuperar, pela via da participação, as diversas instituições e demandas oriundas do movimento social. Essas instituições, uma vez recuperadas, foram devolvidas de forma "refuncionalizada" em um *Projeto de Educação para a Mudança*. No

17 EDUCAÇÃO para a democracia - I. Congresso Mineiro de Educação ou..., 1983. p. 4.

documento que anuncia o Congresso Mineiro, estão indicadas as questões básicas a serem debatidas e analisadas em busca de soluções:

"A reflexão sobre o conteúdo de cada uma delas [das instituições] a crítica e a oferta de sugestões para que sejam enriquecidas e viabilizadas, é a resposta de todos aqueles que se dispuseram a contribuir para a construção de um PROJETO DE EDUCAÇÃO PARA A MUDANÇA. Constituem-se em temas para que os educadores e todos aqueles que desejam participar desse grande projeto em Minas sintam-se desafiados¹⁸".

No Congresso Mineiro, parte-se dos conflitos sociais, das instituições criadas nas lutas sociais com caráter de classe, da mobilização dos trabalhadores de ensino pela melhoria das condições de trabalho. Faz-se uma convocação de todos, acima das classes sociais e de suas lutas, de modo a possibilitar o engajamento e a convergência de forças e esforços na construção consensual de um *Projeto de Educação para a Mudança*.

Os temas levantados pelo documento *Educação para a Mudança* são os seguintes¹⁹:

1) restabelecimento da dignidade da escola pública, para que esta desempenhe seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados pelo conjunto da sociedade;

2) valorização dos profissionais da educação;

3) melhoria da qualidade do ensino;

4) recuperação da Secretaria de Estado da Educação como espaço de discussão sistemática e constante da Educação e do Ensino em Minas Gerais;

5) descentralização administrativa e pedagógica e gestão participativa da comunidade;

6) desenvolvimento de ações que contribuam para a erradicação do analfabetismo em Minas Gerais;

7) atendimento à criança em idade pré-escolar, preferencialmente nas camadas mais pobres da sociedade;

8) redefinição da política de educação especial;

18 EDUCAÇÃO para a democracia - II. Compromisso partidário..., 1983. p. 5.

19 EDUCAÇÃO para a democracia - II. Compromisso partidário..., 1983. p. 5.

EDUCAÇÃO para a democracia - III. Vagas para todos..., 1983. p. 6.

EDUCAÇÃO para a democracia - IV, 1983. p. 7.

9) planejamento da expansão da rede oficial de ensino de 2º Grau;

10) implantação de uma política de assistência ao educando, regida por critérios de apoio às classes marginalizadas dos bens produzidos no campo social e econômico;

11) realização do Congresso Mineiro de Educação, que propicie uma ampla discussão a partir da realidade municipal e regional e ofereça subsídios para a produção de um projeto educacional para Minas Gerais”.

O CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

A realização do Congresso Mineiro de Educação visava fazer um diagnóstico da situação do ensino no Estado de Minas Gerais, a partir

“... daqueles que realmente vivenciam o problema da educação e que, portanto, serão os que traçarão os destinos do Congresso, levantando as teses, debatendo e encontrando soluções mais indicadas, para a realidade educacional do Estado”²⁰.

Como já expus anteriormente, registro aqui a manifestação, no interior de uma instituição pública, da redescoberta da força do planejamento participativo. Talvez não seja demais repetir que, em meio a tantos efeitos contrários ao planejamento participativo ao longo da História, no Brasil, a partir da década de 80, a palavra-chave foi participação.

Sem dúvida, a palavra emergiu do alto grau de mobilização da população brasileira em vários momentos, seja no nível mais restrito, lutando por idéias e por objetivos específicos, reforçando-se num processo de solidariedade de pequenas conquistas que, somadas, causaram mais impacto que muitos discursos inflamados - os chamados movimentos urbanos -, seja no nível mais amplo de participação de multidões, como no movimento por “Diretas já” para Presidente da República. As pressões que esses movimentos exerceram sobre os órgãos públicos não podem ser minimizadas. Ao mesmo tempo, não pode ser ignorado o peso das mobilizações de funcionários públicos de alguns setores e dos docentes e funcionários das Universidades, seja em função de já estarem identificados com os trabalhadores pela

²⁰ Assim se referia ao Congresso Mineiro de Educação a apresentação, no Minas Gerais de 1º/6/83, do documento “Educação para a Mudança”. (EDUCAÇÃO para a democracia - I. Congresso Mineiro de Educação ou..., 1983:4).

delapidação de seus vencimentos, seja pelo sucateamento de algumas áreas de serviço público, seja pelo resultado de pesquisas e até pela incorporação do que STORCH (1978:132) chamou de "atual modismo" da participação no Brasil²¹.

O termo *participação* oculta diversas concepções e traz embutido diversos posicionamentos ideológicos, daí a complexidade de defini-la, mas, ao mesmo tempo, a necessidade de qualificá-la - afinal, de que participação se trata? *Participação conflitual* ou *participação funcional*²². Decorre, também, dessa complexidade a exigência de cautela na avaliação do alcance da participação, uma vez que implica a difícil tarefa de dimensionar, como lembra Prestes MOTTA (1987:91),

"... até que ponto as pessoas efetivamente participam na tomada e implementação das decisões que dizem respeito à coletividade e até que ponto são manipuladas".

Vale lembrar que, na avaliação da UTE sobre o refluxo do movimento dos trabalhadores do ensino, foi apontada como uma das causas da desmobilização dos professores sua participação no Congresso Mineiro de Educação, como já registrei no Capítulo II. Subliminarmente à avaliação feita pela UTE, está o pressuposto, segundo João BERNARDO, de recuperação de um movimento autogestionário dos trabalhadores de ensino e a sua devolução de forma "refuncionalizada"^{23e24}.

21 Registro aqui o fato de o Superintendente Educacional, Neidson Rodrigues, como professor da Faculdade de Educação da UFMG, ter sido membro atuante da APUBH (Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte) e da ANDE (Associação Nacional de Docentes do Ensino Superior). Esse fato é relevante, considerando-se o período em que exerce a militância sindical, quando ainda estava em vigência o regime militar, exigindo uma postura de não-neutralidade e a habilidade na condução de processos complexos de participação em uma instituição complexa como a Universidade em sua articulação com o MEC (Ministério da Educação e Cultura) e com as demais Universidades, e suas associações de docentes e funcionários.

22 Para aprofundamento da temática, sugiro a leitura de MENDONÇA (1987), bem como as obras de Prestes MOTTA (1982, 1987). Prestes MOTTA (1987:92) faz uma diferença entre a *participação conflitual* e *participação funcional*. Entende a primeira como oriunda do movimento de resistência e oposição dos trabalhadores ao taylorismo. Baseia-se no processo de negociação coletiva entre patronato e sindicato de trabalhadores. Destaca um movimento em busca de formas mais autônomas de participação, uma vez que aquela decorrente de negociação é restritiva, por excluir a maioria dos trabalhadores ao supor que as cúpulas sindicais falam pelos trabalhadores. Vê a participação funcional como prática de reuniões entre administradores e administrados, para debate, consulta e coleta de informações.

23 Em 2/8/83, a APPMG e a UTE divulgaram um documento conjunto em que comentam o documento da Secretaria de Educação, "Educação para a Mudança" e apresentam sua posição sobre o Congresso Mineiro de Educação, que é visto com "ceticismo e com esperança". Segundo as entidades, o ceticismo decorre da forma, porque "a participação dos educadores será bastante afunilada e pela diminuição do caráter

É novamente Prestes MOTTA (1987:91 e 93) quem esclarece a questão, ao afirmar que "*participar não significa assumir um poder, mas participar de um poder, o que desde logo exclui qualquer alteração radical na estrutura de poder*", enquanto, na autogestão, "*não se trata de participar de um poder, mas de ter um poder*". O autor fornece, a seguir, dois conceitos básicos que permitem tornar mais claro o conceito de participação:

"No caso particular das escolas é preciso distinguir autogestão pedagógica de autogestão institucional. Enquanto a primeira se refere à dinâmica do trabalho pedagógico, a segunda se refere à administração do estabelecimento de ensino.

Nem sempre a participação visa à autogestão. Da mesma forma, é discutível se a favorece ou a dificulta. Segundo querem alguns estudiosos de algumas filiações ideológicas, ela é um caminho; segundo outros um descaminho". (Prestes MOTTA, 1987:93).

Teria sido a experiência do Congresso Mineiro de Educação um caminho ou um descaminho? Teria a participação possibilitada pelo Congresso Mineiro de Educação favorecido a autogestão pedagógica e institucional ou apenas a pedagógica? Essas são perguntas complexas que remetem necessariamente ao *porquê* e *para que* da participação, bem como a uma avaliação do alcance do evento. Não é objeto dessa pesquisa uma avaliação do impacto do Congresso Mineiro de Educação, mas tão somente identificar alguns de seus pressupostos, formas de efetivação e seus desdobramentos pedagógicos e institucionais, para, posteriormente, tentar verificar de que modo as propostas que emergiram desse Congresso foram ou não viabilizadas

reivindicatório que a Secretaria de Educação vem tentando determinar ao Congresso". A esperança expressa no documento reside em que "sejamos capazes, principalmente nas discussões nas escolas, de pressionarmos organizadamente, por uma mudança de verdade no encaminhamento do Congresso". O documento relaciona, também, as reivindicações mínimas da categoria, que independem de qualquer congresso. Entre as reivindicações situam a eleição de diretores com mandato determinado e revogável, por professores, funcionários, alunos e pais; funcionamento livre dos colegiados, tendo os mesmos poder deliberativo sobre qualquer questão de interesse da vida escolar. (PROFESSORES vêem..., 1983:5).

24 No encerramento do Congresso Mineiro de Educação, um dos líderes da criação da UTE, Luiz Soares Dulci, então Deputado Federal pelo PT, tomou a palavra e afirmou:

"Tenho a convicção que a origem deste congresso foi a aula de democracia que a nossa classe deu nos meses de maio e junho de 1979, um gesto de indignação com a decadência do ensino. Ali está a raiz, uma ruptura com a omissão. Este congresso é o resultado da resistência cotidiana das pessoas. Agora temos um desafio de levar as idéias à prática, transformá-las em realidade, assumir esta vontade de acabar com os privilégios". (QUEM decide..., 1983:4).

por medidas de natureza administrativa que afetaram a organização do trabalho na escola e as condições de trabalho dos profissionais da educação escolar.

Feitas essas considerações preliminares, passo a descrever em que consistiu o Congresso Mineiro de Educação e quais os seus desdobramentos.

Como ponto de partida para a realização do Congresso Mineiro de Educação, a Secretaria de Educação divulgou um documento denominado *Congresso Mineiro de Educação: o desafio da mudança da escola pela participação de todos* (1983:1). Nesse documento, são indicados os seus objetivos:

"a) realizar um diagnóstico da escola e dos processos educacionais, mediante a manifestação dos profissionais envolvidos na prática educacional.

b) sistematizar as ações alternativas para o ensino, mediante o resultado de experiências positivas de várias escolas, em diversas partes do Estado de Minas Gerais.

c) conhecer as propostas alternativas para a educação; propostas que devem originar das unidades escolares e a partir dos problemas enfrentados pelos profissionais da educação e que devem refletir a preocupação com a melhoria da educação no Estado".

Para RODRIGUES (1983:3), em *Carta aos Educadores de Minas Gerais*, o Congresso de Educação

"É um momento em que a sociedade inteira terá a oportunidade de, através dos profissionais da educação e de toda a comunidade, juntos, discutir as questões da educação, os problemas que enfrentam no cotidiano de sua prática pedagógica, as alternativas buscadas, em cada escola, para a melhoria da atividade profissional, alternativas e propostas que podem servir a todo o Estado.(...)

Não estamos pensando e nem temos a ilusão de que, através da escola, reformaremos a sociedade ou faremos uma revolução social. Estamos, apenas, conscientes de que, na escola e, a partir dela, poderemos dar o exemplo e, incorporá-lo como uma conquista social, transformando-o em meta para toda a sociedade.(...)

Devemos permitir que ela [escola] seja atravessada pelo desejo de participação de toda a sociedade, e que, nas nossas reuniões com pais, alunos, serventes, funcionários, diretores e especialistas, estejamos despojados de nossas posições hierárquicas, para que haja um conagraçamento das nossas intenções, já que o objetivo fundamental nosso é realizar a melhor educação".

A ênfase na escola como vanguarda, como exemplo, coloca o social mais amplo a reboque das mudanças na educação escolarizada. Por outro lado, há um desejo de participação de toda a sociedade na gestão do escolar; nesse caso, o social antecede o escolar, só dependendo da permissão dos que têm poder de conceder o espaço. Como nas Teorias das Relações Humanas ou nas Teorias de Recursos Humanos, é possível conciliar os interesses conflitantes - *congraçamento* das nossas intenções - desde que *"estejamos despojados de nossas posições hierárquicas - uma concessão -, já que o objetivo fundamental é realizar a melhor educação"*. (RODRIGUES, 1983:3).

Aplica-se, no caso, este raciocínio: se administrar é exercer o poder e se exercer o poder é exercer, em alguma medida, coerção, esse aspecto pode ser minimizado por meio da participação. Sob esse ângulo, como afirma Prestes MOTTA (1987: 91), participar é algo que decorre de valores democráticos, isto é, da idéia de que a sociedade e as coletividades menores, como a empresa ou a escola, são pluralistas, constituindo um sistema de pessoas e grupos heterogêneos, que, por isso mesmo, precisam ter seus interesses, suas vontades e seus valores levados em conta.

Com esse objetivo, o Congresso foi organizado²⁵ em quatro etapas fundamentais:

1) Encontros Municipais: dias 4 e 5/8/83 - Discussão nas Escolas. A partir dessa discussão, surgia um documento reunindo as conclusões das discussões realizadas nos dois dias;

2) Assembléia Municipal: dia 23/8/83 - cada município tinha uma comissão local para, a partir dos relatórios de cada unidade escolar, produzir documento a ser aprovado por comissão municipal em assembléia e encaminhado para o encontro regional; dessa assembléia, saíam eleitos os delegados municipais para o encontro regional;

²⁵ Para coordenar o Congresso, foi constituída uma comissão central, a que presidiu o Superintendente Educacional, e composta por representantes das diversas entidades dos profissionais da educação, bem como de Escolas Superiores que mantêm os Cursos de Pedagogia e de Licenciatura (UFMG e IEMG), além da Secretaria Municipal de Educação da Capital.

3) Encontros Regionais: dias 8 a 10/9/83, nas sedes de Delegacias Regionais de Ensino; desse encontro, participavam os delegados municipais eleitos e os funcionários das delegacias: do encontro regional, saíram os temas para o Encontro Estadual e foram eleitos os delegados para o Encontro Estadual;

4) Encontro Estadual: dias 3 a 7/10/83; a função básica desse encontro foi a análise e discussão dos documentos regionais, bem como a elaboração de propostas globais para a política de Educação do Estado, que foram consolidadas em documento denominado *Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais*.

O documento *Diretrizes para a Política de Educação de Minas Gerais*²⁶ serviu de base para a elaboração do Plano Mineiro de Educação - 1984/87, como pode ser observado pela sua introdução:

"O Plano Setorial de Educação para o quadriênio 1984/87 apresenta a definição de suas linhas prioritárias emergentes de um trabalho exaustivo que trespassou todo o sistema operacional da Educação, através de um amplo debate iniciado nas unidades escolares e consolidado nos encontros municipais, regionais e estadual do I Congresso Mineiro de Educação. (...)

O diálogo propiciado pelo Congresso viabilizou, desta forma, a apresentação deste Plano, que procura refletir com mais exatidão, a conformidade com o real, ressaltada a natureza de participação e descentralização que permeou todo o seu processo. Portanto, as propostas apresentadas demonstram o compromisso político da Secretaria de Estado da Educação para com a clientela majoritária de nossas escolas, que almeja um ensino de boa qualidade e de acordo com seus interesses" (PME, 1984:3). (Grifos meus.)

A busca de legitimidade do Plano Mineiro de Educação passou pela ênfase na participação e na descentralização. Os gestores asseguram, portanto, de forma conclusiva, que essa ênfase é a garantia do compromisso da Secretaria de Estado da Educação para com a clientela majoritária das escolas, que buscam uma escola e um ensino de qualidade. Não há, entretanto, indícios de definição de que se entende por escola e ensino de qualidade. Não passariam essa escola e esse ensino de qualidade pela necessidade de criação de condições de trabalho? Estariam essas condições expressas nas linhas diretrizes do PME? Quais as propostas

26 MINAS GERAIS. SEE. *Diretrizes para a política de educação...*, 1983.

pedagógicas com vistas à denominada "qualidade da escola e do ensino público" priorizadas pelo PME? A busca de respostas a algumas dessas questões é o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO VI

AS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS DOS INTELLECTUAIS PROGRESSISTAS COMO GESTORES NO INTERIOR DO ESTADO RESTRITO

1 - AS LINHAS E AS DIRETRIZES OPERACIONAIS NO CONTEXTO DO PLANO MINEIRO DE EDUCAÇÃO

Antes de focalizar as propostas pedagógicas, parece ser necessário situá-las no Plano Mineiro de Educação. Para assim proceder, vale explicitar que, do ponto de vista metodológico, o Plano Mineiro de Educação, em sua forma de exposição, apresenta, de um lado, as linhas diretrizes, que aponta as áreas por ele priorizadas. De outro lado, indica as linhas operacionais, que constituem as maneiras pelas quais se propõe viabilizar o atendimento às áreas destacadas.

As linhas diretrizes do Plano Mineiro de Educação são:

1 - erradicação do analfabetismo no Estado de Minas Gerais, até o final de 1986, dos jovens e adultos a partir dos 15 anos de idade e das crianças na faixa etária de 7 a 14 anos;

2 - revitalização da Educação no meio rural: adequação da oferta de serviços educacionais às necessidades e possibilidades socioeconômicas e culturais da clientela do meio rural, objetivando o aumento das oportunidades de acesso, a redução dos índices de repetência e de evasão na zona rural¹;

3 - fortalecimento da educação pré-escolar; fortalecimento da oferta de serviços da educação pré-escolar no sentido de efetivá-la progressivamente e com prioridade para todas as crianças de 4 a 6 anos, oriundas da periferia urbana e da zona rural;

4 - redimensionamento de uma política de educação especial; ampliação das oportunidades de atendimento educacional adequado aos alunos especiais, no sistema regular de

¹ Para uma avaliação do Plano Mineiro de Educação, no que se refere à linha "Revitalização da Educação no Meio Rural", ver CIOCIOLA (1990).

ensino e nas instituições especializadas, a fim de possibilitar a esse tipo particular de aluno a sua integração social;

5 - revitalização da relação Educação e Trabalho; desenvolvimento de condições necessárias à preparação profissional do indivíduo, conferindo-lhe a apreensão do valor intrínseco e a dimensão social, econômica e política do seu trabalho e oferecendo-lhe qualificação profissional adequada.

As linhas operacionais são:

- 1 - democratização das relações do sistema educacional;
- 2 - expansão de ofertas educacionais e melhoria do atendimento escolar;
- 3 - valorização dos profissionais da educação;
- 4 - revitalização das Escolas Normais;
- 5 - desenvolvimento do Currículo;
- 6 - apoio, incentivo e divulgação de pesquisas e experiências educacionais;
- 7 - assistência ao educando;
- 8 - reorganização administrativa do sistema estadual de educação;
- 9 - integração com outros setores.

Considerando o objetivo desta parte do trabalho, optei por focalizar a diretriz **Revitalização da relação Educação e Trabalho** e, com base nessa diretriz, as linhas operacionais (i) **Revitalização das Escolas Normais**, (ii) **Desenvolvimento do currículo** e (iii) **Democratização das relações do sistema educacional**. Orienta a análise das linhas operacionais o questionamento sobre os pressupostos da proposta dos intelectuais progressistas no poder para a democratização das relações do sistema educacional, para o currículo da escola de 1º Grau e para a revitalização da Escola Normal, tendo como eixo definidor a relação Educação e Trabalho.

A hipótese subjacente à análise das propostas é a de que seus pressupostos não expressam antagonismos frontais com o modelo econômico. Antes, constituem mecanismos para criar condições gerais de produção. Assim sendo, suponho que, no período escolhido para estudo, havia, por um lado, um vácuo pela falta de um projeto pedagógico por parte da direita conservadora e, por outro, havia necessidade de conter uma proposta pedagógica cuja reflexão e ensinamentos explícitos pressupunham rupturas. Por decorrência, suponho que as propostas pedagógicas dos intelectuais progressistas como gestores do Estado R vinham ao encontro do pragmatismo de que é adepta a direita conservadora. A hipótese é que esse pragmatismo se expresse tanto pela necessidade de mudanças na organização da escola e do currículo para fazer frente às novas exigências econômico-sociais - e os intelectuais progressistas tinham, nesse sentido, propostas pedagógicas -, quanto pela necessidade de assimilação e recuperação das propostas emergentes dos movimentos sociais.

Algumas perguntas surgem dessas hipóteses: Quais as bases fundamentais das propostas curriculares de 1º Grau e da revitalização da Escola Normal? O que muda e o que permanece com o rótulo de "novo" nas propostas pedagógicas? Até onde foi possível chegar, em termos de avanços na área educacional, com a disposição dos intelectuais progressistas ocupando os espaços do poder? Em que medida as mudanças na área educacional guardam relação com as exigências dos tempos atuais, em termos de criação de **condições gerais de produção**? Não pretendo responder a todas as questões, mas apreender os pressupostos básicos das propostas pedagógicas, tentando apresentar alguns pontos polêmicos, em confronto com as propostas emergentes dos movimentos sociais, para, em seguida, verificar em que medida tais propostas foram viabilizadas ou obstadas por medidas pedagógicas.

Antes de entrar na análise propriamente dita dos pressupostos das propostas curriculares do 1º Grau e do projeto de revitalização da Escola Normal, parece oportuno tecer algumas considerações sobre o fato de a escolha entre as propostas pedagógicas recair sobre a forma de gestão adotada - colegiado - e sobre o currículo. Em qualquer sociedade, existem critérios que definem as áreas do saber, os tipos de conhecimentos úteis e válidos, bem como as formas de

abordá-los. Esses critérios não são imutáveis. Por serem elaborações sociais, revelam-se como meios adequados para buscar compreender os mecanismos de assimilação e de recuperação dos conflitos sociais de cada ciclo do desenvolvimento.

São escassos os estudos de currículos que tomam em consideração não apenas os aspectos pedagógicos. A maioria da produção na área de currículos atribui ao pedagógico uma autonomia inexistente na realidade. Ora, todo currículo concretiza-se em determinada instituição, e, por conseguinte, em relações sociais de produção. Assim sendo, parece ser mais congruente buscar explicações sobre a inter-relação entre os processos organizacionais, as condições de trabalho dos que atuam na instituição-escola e o currículo. Nesta parte do trabalho interesse-me por verificar a inflexão (i) no modo de gerir o sistema educacional e (ii) nos pressupostos das propostas curriculares para a escola de 1^o Grau e para a Escola Normal, dentro de um ciclo intermédio de mais-valia relativa.

Tentei fugir às polarizações que normalmente ocorrem entre os críticos de direita e de esquerda relativamente ao currículo. A esquerda, regra geral, acusa os currículos e programas de ensino de "enganarem os estudantes, apresentando uma visão falseada do real", ou de que os "conhecimentos são apresentados de forma compartimentada e fragmentada", ou, ainda, de não proporcionarem aos alunos uma "visão de totalidade da realidade".

A direita conservadora, por sua vez, critica os currículos e programas de ensino progressistas, por apresentarem propostas unificadas e simplificadas, recheadas de ideologia, que ameaçam a "herança cultural", na medida em que não possibilitam a seleção dos "mais aptos" e descartam alguns conteúdos selecionados como "tradicionais". Entre outras coisas, condenam as inovações programáticas em Língua Portuguesa, a divisão de certas disciplinas como Estudos Sociais em Ciências específicas como Geografia e História, bem como o conteúdo proposto por essas disciplinas.

O que me proponho fazer é a análise do currículo como construção social² e, por isso mesmo, resultante de mecanismos de antecipação, assimilação e recuperação de lutas sociais. Por outro lado, proponho-me analisar o currículo como mediação entre escola e sociedade, operacionalizado por intermédio de relações sociais de produção. Feitas essas considerações, passo a tratar, a seguir, das linhas operacionais selecionadas, iniciando pelo desenvolvimento do currículo de 1º Grau.

2- ANÁLISE DAS LINHAS OPERACIONAIS SELECIONADAS

2.1 - DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO DE 1º GRAU

Nessa linha operacional, o currículo é apresentado como "pedra angular", para a proposta de "educação para a mudança", não de qualquer currículo e programa de ensino, mas daquele

"... que ofereça uma formação básica, unificada, de boa qualidade, a todos os educando, capaz de habilitá-los para as etapas subseqüentes da educação escolar, bem como para sua preparação para o exercício pleno da cidadania. (...) Os programas devem ser voltados para a realidade atual, considerados os interesses individuais e sociais e a evolução do mundo e do conhecimento".

Sobressai desse enunciado, por um lado, a centralidade atribuída ao currículo, na medida em que o situa como "pedra angular". Isso significa o mesmo que dizer que o currículo é o fundamento de toda reforma do ensino, como afirmam autores como KELLY, (1980), ou de que "toda prática gravita em torno do currículo" (SACRISTAN, 1988:13). Esses autores consideram que, em meio a todas as mudanças do sistema de ensino para acompanhar as mudanças sociais, as de currículo são fundamentais ou fulcrais . Segundo KELLY (1980:1):

"Sua natureza fundamental decorre do fato de ser o currículo o próprio fundamento de qualquer sistema de ensino, e por muito que se

² Para uma discussão aprofundada da origem do termo currículo, do latim *curriculum*, e de sua construção histórica, remeto o leitor para dois textos de HAMILTON (1992: 3 - 51). É também relevante, para a compreensão do currículo como construção social, a obra organizada por GRÁCIO e STEPHEN (1982). Destaco, nessa obra, o texto de YOUNG (1982: 151-187).

martele na estrutura do sistema de ensino, na organização das escolas ou na seleção de métodos a serem usados, nada disso terá mais que um efeito periférico, a menos que se faça acompanhar de uma reconcepção da real substância do ensino - vale dizer, do próprio currículo".

Sem absolutizar a importância do currículo como faz KELLY, não deixa de ser marcante o fato de a ênfase na proposta dos intelectuais progressistas no poder, no período da "Nova República", recair sobre o currículo. Merece destaque também a ênfase na sólida formação geral, quando em reformas curriculares anteriores a ênfase recaía sobre a especialização, sob a forma de profissionalização no 2º Grau ou iniciação profissionalizante no 1º Grau.

A hipótese que me parece mais plausível está nas novas exigências colocadas pelo mundo do trabalho, ou seja, nas novas exigências para a qualificação do trabalhador, em face das perspectivas de remodelações tecnológicas em ritmo acelerado e perante a globalização da economia em escala mundial. Isso significa a exigência de um reposicionamento da escola frente à tendência de não haver produtos nacionais, nem corporações nacionais, nem economias nacionais, pelo menos da forma como até hoje se entendeu o conceito. Com alguns exemplos fornecidos por REICH (1994:104), um autor indubitavelmente a favor da economia de mercado, é possível entender o que está em processo de transformação em direção à transnacionalização da economia³:

"Equipamentos de precisão para hóquei no gelo são projetados na Suécia, financiados pelo Canadá e montados em Cleveland e Dinamarca, para distribuição nos Estados Unidos e Europa, respectivamente, sendo fabricados em composições cuja estrutura molecular foi pesquisada e patenteada em Delaware, mas fabricada no Japão. A campanha publicitária é desenvolvida na Inglaterra, filmada no Canadá, a edição feita em Nova Iorque e as cópias na Inglaterra. Um carro esportivo é financiado pelo Japão, projetado na Itália e montado em Indiana, México e França, usando

3 Para não ficar apenas em exemplos longe do Brasil, cito alguns casos extraídos de NAISBIT (1994), prefácio à edição brasileira: "A empresa brasileira de gases industriais White Martins pagou 13,6 milhões de dólares pelo controle da empresa argentina Fracchia Hermanos. A Indufren, uma fabricante argentina de autopeças, vendeu metade de seu capital para duas empresas brasileiras: a Cofap e a Freios Varga. (...) A SanCor Cooperativas Unidas, uma cooperativa argentina de laticínios, abriu um escritório no Brasil, em busca de oportunidades de negócios, enquanto que a Sadia fez o mesmo na Argentina. (...) Depois da assinatura do acordo do Mercosul, a Kodak do Brasil estabeleceu um centro de distribuição perto de São Paulo. Ele importará produtos da Kodak de todo o mundo para a venda dentro da região". Não fogem à regra do exemplo, mesmo antes do Mercosul, as formas combinadas de produção brasileira e argentina da Ford e Volkswagen, ao constituírem a sua joint-venture Autolatina.

os mais avançados componentes eletrônicos que foram inventados em Nova Jersey e fabricados no Japão. Um microprocessador é projetado na Califórnia, financiado pelos Estados Unidos e Alemanha e fabricado com memória dinâmica RAM fabricada na Coréia do Sul."

Segundo o mesmo autor (1994:3), "o que continuará enraizado dentro das fronteiras nacionais serão apenas as pessoas que constituem a população do país". Assim sendo, conclui REICH, "o patrimônio fundamental de um país serão as aptidões e os conhecimentos de seus cidadãos".

Diante desse quadro, não há como discordar de PAIVA (1990:44), quando assegura:

"Pode-se afirmar que a qualificação hoje exigida tem em vista competências de longo prazo, conhecimentos gerais diferenciados, capacidade de raciocínio e percepção, melhor utilização não apenas da língua materna mas de outros idiomas, capacidade de cooperação e manejo de situações novas e diferenciadas".

Em época de transformações na forma de gerir a economia, bem como de recuperação e assimilação das instituições que emergiram dos movimentos sociais em suas lutas autônomas, tais como formas organizatórias coletivistas e igualitárias, e, também, aptidões desenvolvidas e habilidades aprendidas nesse processo, como deliberar, decidir e controlar os próprios passos, não é estranho que o capital remodele a escola, o currículo e a organização do trabalho em direção a estágios de produtividade superiores. De fato, como afirma João BERNARDO (1991:365-366):

"Nas áreas sujeitas ao regime de mais-valia relativa o componente intelectual é cada vez mais explorado relativamente ao componente muscular, no que constitui um enorme salto na complexidade do trabalho. Para que este novo contexto permita alcançar efetivamente estágios de produtividade superiores, tornam-se necessárias remodelações tecnológicas, o que explica a crescente automatização. Quando as máquinas passam a encarregar-se da realização de operações até então apenas mentais, a capacidade intelectual dos trabalhadores fica disponível para outros fins e multiplicada nos seus efeitos".

Essa preocupação com o desenvolvimento da componente intelectual fica clara no documento da SEE-MG (1983:30-31), quando apresenta os princípios norteadores do currículo⁴:

"A orientação do currículo deverá focalizar o indivíduo e seu potencial e adotar meios capazes de tornar o ensino concreto e inspirador. Seu planejamento caracterizar-se-á como atividade dinâmica e mutável porque focaliza a vida das pessoas em um mundo sempre em mudança: constitui, portanto tarefa interminável. ... O plano curricular deve estar comprometido com a leitura da realidade como um vínculo de humanização(...), como um meio de cultivar e desenvolver certas qualidades de clareza e lógica nos educandos, através da identificação das diversidades e compreensão das relações da realidade como um todo".

Na continuidade das reflexões sobre as remodelações tecnológicas, João BERNARDO (1991:366) apresenta argumentação que possibilita entender a ênfase do currículo no individual e, ao mesmo tempo, na colaboração. O que, à primeira vista, parece paradoxal é plenamente compreensível do ponto de vista do aumento da produtividade e da recuperação dos conflitos sociais:

"A informática é um dos meios tecnológicos para realizar este acréscimo, intensivo e a longo prazo, da mais valia-relativa. Ao mesmo tempo os capitalistas procuram aumentar, com o recurso da informática, o caráter individual do trabalho, por oposição ao sistema de trabalho coletivo nas linhas de montagem, para tentarem a partir daí dissolver o coletivismo das lutas futuras; tratar-se-ia, em suma, de obter os resultados tecnológicos da cooperação da força de trabalho dispensando, no entanto, a sua concentração física e, portanto, tentando eliminar as conseqüências sociais dessa cooperação".

A descrição da empresa moderna, hoje denominada empresa de "alto valor" é aquela que ao invés de uma pirâmide, parece muito mais com uma teia de aranha (REICH, 1994:82-83):

"Os promotores estratégicos de vendas estão posicionados no centro, porém há uma infinidade de conexões que não os envolve diretamente e novas conexões estão sendo tecidas o tempo todo. Em cada ponto da conexão fica um número relativamente pequeno de pessoas - dependendo da tarefa, de uma dezena até várias centenas. Se o grupo for maior do que isso, não conseguirá se engajar no aprendizado rápido e formal. Aqui, as aptidões individuais são combinadas de tal modo que a capacidade de inovação do grupo é maior que a soma de suas partes".

4 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1984. p. 30-1.

Trata-se, na empresa moderna, de tirar partido das aptidões individuais em trabalho cooperativo, porém restrito ao âmbito da empresa, como descreve REICH (1994:83):

"... como os membros do grupo trabalham juntos e em vários problemas e abordagens, acabam aprendendo sobre as habilidades de cada um. Aprendem como podem ajudar-se mutuamente para melhorar seus desempenhos, quem pode contribuir para um projeto em particular e com o quê, e como podem ganhar juntos mais experiência. Cada participante está à procura de idéias que impulsionam o grupo para adiante. Essa experiência e entendimentos acumulados não podem ser traduzidos em procedimentos operacionais padronizados, facilmente transferíveis para outros operários e outras organizações. Cada ponto da "teia empresarial" representa uma combinação única de aptidões".

Como não lembrar, com essa descrição, o trabalho das comissões eleitas em assembleias de greve? Como não relacioná-lo com o que se propunha o PME 84/87 (1983: 31-32), em termos de currículo e de dinâmica no funcionamento da escola⁵ ?

"... a Escola precisa habilitar o educando para operar com instrumentos necessários à sua vida profissional, social, política e cultural. O aluno precisa adquirir algumas habilidades simples e fundamentais, tais como: saber ler e escrever, operar com cálculos matemáticos, saber identificar, analisar e compreender a organização do espaço geográfico; identificar, analisar, compreender e transformar o espaço histórico em que está inserido, conhecer os meios de produção de novos conhecimentos, desenvolver habilidades físicas e outros hábitos e atitudes essenciais para uma vida digna em sociedade".

A proposta mineira de reformulação do currículo coloca a relação Educação e Trabalho não apenas de forma implícita, mas, de forma explícita, haja vista a linha operacional - **revitalização da relação Educação e Trabalho**. Aprender, a partir de documentos oficiais, o que significa essa tomada de posição é o objeto do próximo tópico.

2.1.1 - O Trabalho como eixo definidor do currículo de 1^o Grau

Um fato inédito na história do currículo, dentro dos limites bibliográficos a que tive acesso no Brasil e, de forma comprovável, em Minas Gerais, foi a introdução de uma determinada

5 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 30-31.

concepção da relação Educação e Trabalho no currículo de 1º Grau. Isso materializou-se na publicação, em 1984, pela Secretaria de Estado da Educação, do documento intitulado *Considerações Gerais sobre Educação e Trabalho no Currículo do Ensino de 1º Grau*⁶.

Nesse documento, que contou com a colaboração de professores da UFMG⁷, aparece, de forma explícita, a concepção de trabalho que se pretende seja o eixo definidor do currículo. A equipe da Secretaria de Estado da Educação⁸ produtora do documento justifica a colocação do trabalho como eixo da proposta de currículo nos seguintes termos⁹:

"Analisando sua história de vida, bem como a de seus alunos, o professor pode constatar um elemento comum: o trabalho. O professor quando ensina trabalha, como também trabalham o diretor, o supervisor, o orientador e demais funcionários da escola, os alunos, seus irmãos e seus pais. (...) Não podemos nos esquecer também de que há situações em que os alunos não têm referências concretas sobre o trabalho, ao entrarem na escola. A outra parte, há casos em que algum membro da família não trabalha, o que leva os nossos alunos a conviverem com o drama do desemprego, tão crucial nos dias atuais [SIC]. (...)"

Atualmente o mundo de trabalho constitui preocupação de todos os alunos das escolas públicas, tanto das camadas populares como das médias. Estas, cada vez mais, vêm percebendo a importância do trabalho na vida de cada um de nós, talvez, levadas pelas circunstâncias hoje presentes na vida do povo brasileiro. Portanto, se pretendemos que o ensino parta do real, do concreto, é imprescindível enfocarmos o trabalho como eixo central de todas as atividades desenvolvidas na escola".

Na justificativa, o trabalho é apresentado como atividade neutra, indiferente quanto às classes sociais. Do mesmo modo, os alunos que necessitam trabalhar desde antes de entrar na escola, assim como outros que não precisaram vivenciar o trabalho, bem como os desempregados são apresentados como se pertencessem à mesma classe social. Somente a classe média é destacada, não pelo medo do desemprego e da perda da posição que ocupa, mas porque esta, cada

6 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984.

7 Professores da UFMG que colaboraram para a produção do documento: Miguel González Arroyo e Márcia Maria Rezende. MINAS GERAIS. SEE...*Considerações...*, 1984.

8 Elementos da Equipe da SEE-MG que elaboraram o documento: Elza Marie Petruceli Carayon, Maria do Carmo de Matos e Zalfe Sáfar. MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984.

9 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 10.

vez mais vem percebendo a **importância do trabalho** na vida de cada um de nós (Grifos nossos). O ensino deve partir do real, do concreto - o trabalho.

O trabalho é concebido no documento da SEE-MG¹⁰, como o

"...processo pelo qual o homem produz as coisas necessárias à sua existência através da transformação da natureza. Nesta relação de troca, de estar com a natureza e de estar nela, o homem produz a sua subsistência e constrói um saber que vai sendo, no dia a dia, aprimorado, acumulado e que se constitui num patrimônio de toda a humanidade - o saber científico".

O trabalho, da forma como é concebido, fica acima das relações sociais de produção, restringindo-se à relação homem e natureza e não à relação entre os homens, onde aparece como contradição fundamental a exploração. Como afirma João BERNARDO (1992:403):

"O trabalho, no capitalismo, não é uma relação entre a pessoa e o objeto. É uma relação entre pessoas, sob a forma de uma produção de bens. Sejam produtos materiais ou serviços, os bens só valem no capitalismo como suporte de relações. (...) O que há de comum aos vários processos de produção não é a produção, mas o processo. E processo é tempo. O tempo é a substância das relações sociais capitalistas. Os bens devem ser entendidos apenas como incorporadores de tempo de trabalho. (...) O problema da mais-valia é o problema do tempo. Há os que dispõem do seu tempo: não são explorados. Há os que não dispõem do seu tempo: são explorados. Há os que dispõem do tempo dos outros: são exploradores".

Nos termos do documento da SEE-MG (p.16), "o trabalho deveria ser a concretização material mais profunda do homem, enquanto ser social, que nele encontraria o caminho efetivo para se perceber como capaz de melhorar e produzir, de ser útil a si e a seus semelhantes". Para assim se tornar, o trabalho deveria ser:

"... um trabalho que desse ao homem a condição de ser sujeito e não um mero executor de ordens; de demonstrar a sua criatividade, de dominar não somente uma parte fragmentada do processo de produção, como ocorre na sociedade, mas a sua totalidade, pois esta fragmentação o impede de ter a visão do produto final e, conseqüentemente, o impossibilita de exercer sua criatividade na busca de novas formas de produção"¹¹.

10 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984, p. 16.

11 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984, p. 16.

Sonhar com a unidade perdida no processo de produção em meados da década de 80 é perder de vista o "chão da fábrica moderna" e as perspectivas para as décadas futuras quando, como exemplifica REICH (1994:104), *"um avião a jato é projetado no estado de Washington e no Japão, e montado em SEATTLE, com nariz e cauda do Canadá, partes específicas do corpo vindas da China e da Itália e turbinas da Inglaterra"*. Para completar o sonho, na perspectiva do documento, a responsabilidade maior para a realização da mudança na organização do trabalho fica por conta da educação escolarizada:

*"À educação caberá papel preponderante neste processo de libertação do homem, na medida em que possibilitar aos alunos uma visão crítica a respeito do mundo do trabalho. Para isso, as informações necessárias devem constituir um estudo sistematizado que se desenvolva ao longo do Ensino de 1º Grau"*¹².

Sobressai, da citação anterior, que o papel revolucionário de transformação social não é de uma classe específica, mas dos alunos, genericamente falando, desde que estes se apropriem dos conteúdos críticos sistematizados. A *libertação do homem*, fica na dependência de o aluno - futuro trabalhador ou não - adquirir, pela via de escola e, por conseguinte, pela via do currículo, uma visão crítica do mundo do trabalho. Nesse enquadramento da questão, parece ficar fora de qualquer hipótese a ocorrência de embates ou conflitos sociais, e a consciência surge, não por decorrência de movimentos sociais ou de processos de lutas sociais, mas da apropriação que se faça do saber crítico sistematizado, que se propõe seja democratizado. Nada mais coerente com o que espera a empresa de "alto valor", como descreve REICH (1994:82):

"Na antiga empresa de larga escala, custos fixos como fábrica, equipamentos, armazéns e extensas folhas de pagamento eram necessários para garantir o controle e a visibilidade. Para a empresa de alto valor, representam uma carga desnecessária. O que realmente importa é a rápida identificação de problemas e solução de problemas, o casamento de conhecimento técnico com experiência mercadológica, abençoado pela argúcia estratégica e financeira".

12 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 16.

Congruente com os novos padrões de funcionamento da empresa de "alto valor", o trabalhador vale pelas habilidades, e suas habilidades constituem o patrimônio mais valioso da empresa, como descreve REICH (1994:100):

"Na empresa de alto valor, apenas um patrimônio valoriza-se à medida que é usado: as habilidades de seu pessoal para resolver e identificar problemas e para a comercialização. Diferentemente do maquinário que se gasta gradualmente, das matérias-primas que se esgotam, das patentes e direitos autorais que ficam obsoletos e marcas registradas que deixam de inspirar confiança, as aptidões e conhecimentos que resultam de descobrir novas ligações entre tecnologias e necessidades aumentam realmente seu valor. Quanto mais complexa a tarefa, melhor se presta como preparação para outras tarefas futuras mais complicadas".

É nesse quadro que se compreende a grande ênfase dada à escolarização básica como condição para a aquisição de futuras habilidades e para o domínio de novas tecnologias. Parece não ser outro o entendimento do PME 84/87, ao descer ao nível de determinação de conteúdo.

2.1.2 - O trabalho e o núcleo básico do currículo

As áreas ou disciplinas que merecem destaque na proposta de currículo do PME 84/87 não fogem ao que se estabelece como o mínimo na maioria dos países, inclusive no que se refere à proporção na distribuição do tempo disponível. Pesquisas, com base em dados transnacionais de currículos, como as relatadas por BENAVIDES *et al.* (1992:326), concluem que "*um núcleo de matérias aparece praticamente em todos os currículos e pode sugerir o funcionamento dos processos de normalização da educação mundial*", independente do grau de desenvolvimento e do regime político dos países.

No que se refere ao currículo primário, pesquisadores concluem que, na maioria dos países, mais de um terço do tempo curricular é empregado com Linguagem, principalmente com o idioma nacional e oficial (CHA, 1992, citado por RAMÍREZ, 1992:421). Aproximadamente um sexto do tempo curricular restante é dedicado ao estudo da Matemática (KAMENS e BENAVIDES, 1992, citado

por RAMÍREZ 1992:423). As outras categorias-padrão incluem Ciências, Ciências Sociais e Educação Física, e correspondem a cerca de dez por cento do tempo curricular (RAMÍREZ, 1992:421-422).

O que sobressai desse relato de resultado de pesquisas é o fato de, na maioria dos países, a ênfase recair sobre o estudo da Língua Pátria padrão e sobre as Ciências e Matemática. Mais do que mera coincidência, esse fato pode guardar relação com a preocupação de proporcionar uma base de conhecimentos genéricos necessários à aquisição de novas habilidades e ao domínio de novas tecnologias, mas esta é apenas uma hipótese que evidencia a necessidade de pesquisas com foco nessa problemática. Os autores levantam a hipótese de o resultado dessas pesquisas apoiarem as teses das teorias políticas funcionalistas que enfatizam a primazia do Estado-Nação. Essa é uma hipótese polêmica que implica tanto estudos mais aprofundados sobre a questão teórica Estado-Nação, quanto investigação empírica sobre a relação Estado-Nação e os conteúdos programáticos.

O que importa, para o objeto deste trabalho, é verificar que tanto no PME 84/87, como no documento *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1ª Grau*, são também essas disciplinas as priorizadas. A especificidade fica por conta do apelo constante ao trabalho como eixo definidor de cada proposta, como se pode ver pelo exemplo a seguir, em Ciências.

2. 1. 2. 1 - O Trabalho e as Ciências no currículo

No PME 84/87, as Ciências são apresentadas com o objetivo de transformar o educando não em um cientista, tampouco num pesquisador de Física, Química, Biologia ou de qualquer outra ciência, mas de inseri-lo no universo da linguagem científica.

Tendo em vista esse escopo, o ensino de Ciências deveria, nos termos do documento¹³:

13 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 32.

(i) "(...) possibilitar ao educando distinguir o conhecimento do senso comum, daquele conhecimento cientificamente organizado; "

(ii) "(...) levar o aluno à redescoberta do mundo próximo e remoto, desenvolvendo-lhe o espírito crítico e as habilidades de observação dos fenômenos naturais e da utilização do método científico".

O ensino de Ciências assim concebido parte de uma concepção de ciência e de conhecimento científico e técnico. Para o PME 84/87¹⁴:

"A ciência é uma produção humana e social e o conhecimento científico é o modo pelo qual o homem domina a natureza e a transforma, incorporando-a às suas necessidades e fazendo com que esse conhecimento científico se expresse em técnicas capazes de estabelecer outras relações do homem com a natureza e do homem com a sociedade".

No documento *Considerações gerais sobre a relação educação e trabalho no currículo do ensino de 1º Grau*¹⁵, perpassa a mesma concepção de Ciências e de ensino de Ciências, enfatizando que:

"É fundamental ainda que o aluno compreenda que, em sua relação com a natureza, através do trabalho, o homem produz determinados conhecimentos necessários tanto à apropriação dos recursos naturais como à necessidade de dar-lhes forma útil à vida humana [SIC].

Nessa medida, é importante que o aluno saiba como esse conhecimento é produzido; ou seja '(...) pelo esforço do homem, pela sua aplicação metódica, pela disciplina da observação, pelo registro dos fatos, pela comparação, pela dedução' (Rodrigues, s/d), p. 12)".

Questiona-se se há lugar, nessa perspectiva de produção da ciência, para explicar como o conhecimento científico constitui-se como propriedade privada, ao ser produzido sob as condições do capital. Questiona-se o papel das instituições educativas em face do fato de o conhecimento científico de modo geral e, mais especificamente, o conhecimento científico de ponta não serem colocados tão disponíveis e prontos para a transmissão democratizada pela escola, visto

14 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 32.

15 MINAS GERAIS. SEE. *Considerações...*, 1984. p. 20.

que estão protegidos por patentes e licenças que garantem o monopólio de seu uso e "distribuição" (SILVA, 1988:88).

Longe vai a época (1867), em que MARX, em nota de rodapé de *O Capital* (1984:17), afirmava que "a ciência 'nada' custa ao capitalista, o que não o impede nem um pouco de explorá-la".

É pertinente a colocação de BRAVERMAN (1981:138) sobre a história da incorporação da ciência ao capitalismo:

"A ciência é a última - e depois do trabalho a mais importante - propriedade social a converter-se num auxiliar do capital. A história de sua conversão da esfera dos amadores, 'filósofos', latoeiros e pesquisadores de conhecimento para o seu estado atual altamente organizado é amplamente a história de sua incorporação às firmas capitalistas e organizações subsidiárias".

Com o avanço do capitalismo, o desenvolvimento da ciência é um investimento incrementado pelo próprio capital, na medida em que constitui força produtiva e, mais acentuadamente, nos dias atuais, em que, devido à expansão da Informática, o próprio conhecimento tornou-se uma mercadoria (MORRIS - SUZUKI, 1984, 1986, citados por SILVA, 1988:87).

Falar do ensino de Ciências implica discutir a questão da produção e distribuição do conhecimento científico nas condições capitalistas, a transformação dos conhecimentos em mercadoria, o papel da ciência e da tecnologia na organização do trabalho e, não menos importante, o papel das instituições educativas nesse processo.

2. 1. 2. 2 - O trabalho e a História/O trabalho e a Geografia

Destaca-se, no currículo da escola de 1º grau, como fato novo, a recuperação da especificidade do ensino das disciplinas História e Geografia, antes englobadas respectivamente em Estudos Sociais. Todavia, vale salientar que a discussão, a resistência e a movimentação contra a introdução no currículo da disciplina Estudos Sociais, pelos estudantes dos cursos de graduação de Geografia e História e pelas diversas associações de profissionais das áreas específicas, em nível

nacional (ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História - e AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros), já vinham sendo levadas desde o aparecimento da proposta de fusão das disciplinas específicas, na segunda metade da década de 60, e sua concretização com a Lei nº 5.692/71.

Não houve, no Brasil, no que se refere à introdução da disciplina Estudos Sociais, distanciamento dos resultados das pesquisas sobre os currículos de diversos países. Assim, nos estudos transnacionais sobre currículo, cobrindo o período de 1970 até 1986, os pesquisadores (BENAVOT *et al*, 1992:327) observaram "*uma forte tendência para o ensino da matéria geral estudos sociais e uma diminuição dedicada à história, à geografia e à educação cívica*". Segundo os autores, "*essa tendência pode refletir a recente hegemonia das doutrinas educativas liberais ou norte-americanas*".

No Brasil, a introdução da disciplina Estudos Sociais ocorre depois da assinatura de acordos de cooperação entre os EEUU e o Brasil, dos quais decorrem o Programa Aliança para o Progresso e o acordo MEC-USAID, com metas voltadas para a organização do currículo da escola brasileira e para capacitar docentes e especialistas de educação que viabilizassem esse currículo. Desde o início das discussões sobre a fusão das disciplinas Geografia e História em Estudos Sociais houve movimento de resistência. As pressões vinham sendo feitas desde o final da década de 60 e acentuadas na década de 70. Com os intelectuais progressistas no poder, pela via da vitória do PMDB, na chamada "Nova República", dá-se a recuperação desses movimentos, o que implicou colocar, no currículo, as disciplinas específicas História e Geografia reconceitualizadas.

Assim, a História, diz o PME 84/86, restituída de seu caráter de Ciência, deverá ser "*abordada como instrumento da preservação da memória nacional, e, também como um referencial para o homem fazer e refazer o agora, como agente que é da própria História*"¹⁶.

16 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 32-33.

No que se refere à concepção de ensino de História, o PME 84/87 incorpora parte de um documento do Superintendente Educacional, à época, Neidson Rodrigues, intitulado *Carta aos Professores de História*¹⁷:

"O importante no ensino da História, não é tanto a seriação de acontecimentos e, sim, mostrar que, em cada momento, os homens estão produzindo uma realidade cultural que representa a forma como os homens concebem a vida, a sua capacidade de se relacionar com a natureza e transformá-la.

É necessário, pois, que o historiador, o professor de História, possam clarear na cabeça de nossas crianças esta feição de realidade como sendo uma realidade produzida pela força dos homens, pelo seu modo de organizar-se, pela concepção de vida e de mundo que vai surgindo em função da própria ação humana".

No documento *Considerações Gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º Grau*, a ênfase recai novamente na exemplificação sobre a metodologia do ensino de História, como se pode constatar no texto abaixo¹⁸:

"O professor de História, por exemplo, poderia trabalhar com seus alunos no sentido de que percebessem como a atividade agrícola se encontra organizada no presente e como efetivamente se desenvolveu ao longo dos anos até chegar a tal organização; as modificações pelas quais passou e qual o sentido destas no conjunto das transformações ocorridas na sociedade; como os homens estão organizados para produzir sua própria existência no local; sob que outras formas já se organizaram anteriormente; qual a relação desta organização com a estrutura de poder local, no presente e no passado; qual a relação desta com a estrutura de poder do estado e do país no presente e no passado".

Sobressai, da leitura dos documentos, a preocupação de partir da história de vida da localidade em direção à história do País, no presente e no passado. Vale salientar que, neste trabalho, atendo-me aos documentos que estabeleceram as diretrizes curriculares e não me propus descer ao nível da análise dos programas de ensino. Assim sendo, noto, nos documentos básicos sobre diretrizes curriculares, a ausência de uma visão mais voltada para o mundo. É como se os alunos brasileiros e mineiros tivessem que ficar de costas para o mundo, na busca de solução para

17 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 33.

18 MINAS GERAIS. SEE. *Considerações...*, 1984. p. 18.

os problemas nacionais, a partir da vontade ou da *força dos homens*, como diz o documento. Não se trata de negar que os homens, por sua inteligência e vontade, possam resgatar um projeto de transformação do mundo. Trata-se de não negar as determinações sociais que engendram complexas relações de poder que viabilizam ou inviabilizam ações, porém dentro de limites históricos possíveis, que ultrapassam, muitas vezes, o conceito de Nação.

Tal como no caso de História, é dada, no PME 84/87, ênfase à restituição do caráter de ciência à Geografia, cujo ensino deveria voltar-se para o entendimento das formas de intervenção do homem no espaço natural, pela produção do espaço social.

A concepção de ensino da Geografia adotada no PME 84/87 é expressa nos termos da *Carta aos Professores de Geografia*, de autoria do Superintendente Educacional à época, Neidson Rodrigues, e citada pelo documento¹⁹:

"O ensino de Geografia deve compreender o espaço como uma realidade viva que está sendo construída pelos homens. Não um espaço frio e distante, de picos, serras, montanhas, rios e realidades naturais, mas um espaço humano, na medida que construído pelo modo como o homem se relaciona com esse espaço e produz novas realidades sociais - trabalhando a terra e produzindo sobre ela; construindo estradas e vencendo distâncias, erigindo cidades e rompendo os desafios de uma natureza inóspita e ameaçadora. Desta forma, o homem cria uma nova ordem cultural e social, através da qual une os seus esforços e sua capacidade, desenvolve novas habilidades e constrói um novo dado".

No documento *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º Grau* (SEE-MG, 1984:19), aparece, pela primeira vez, o trabalho sob as condições do capital e a ocupação do espaço segundo o modo capitalista de produção. Todavia, não destaca que tipo de homem controla o tempo alheio e que tipo de homem é controlado por outrem. Para ilustrar, extraí a citação a seguir²⁰:

"É fundamental que o aluno compreenda que as relações entre os homens se dão num determinado espaço. Este é o local onde o econômico e o político se fundem, configurando uma forma especial de relações

19 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 33.

20 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 19.

(relações de produção e relações sociais decorrentes) ao produzir sua própria sobrevivência, o homem (entendido como ser social), através do trabalho, age sobre o espaço, transformando-o. Assim, é o espaço tomado e incorporado no modo de produção e transformado segundo as necessidades e exigências do capital".

2. 1. 2. 3 - O trabalho e a Língua Portuguesa

Em Minas Gerais, assim como em todo o Brasil, também predomina, nos currículos de 1º Grau e no Curso Normal, o ensino da Língua Portuguesa, coerente com os resultados de pesquisa em diversos países do mundo, desenvolvidos ou não, nos quais mais do que um terço do tempo curricular é empregado em linguagem (CHA, 1992, citado por RAMÍREZ, 1992:421), como já comentei. Nesse sentido, resguarda-se a orientação da Lei nº 5.692/71, de predominância do ensino de Língua Portuguesa.

Segundo o PME, o currículo deveria, ainda, incluir línguas estrangeiras, como fator de apreciação e compreensão de outras culturas, ampliando o entendimento mundial. Nos termos do PME 84/87, em Comunicação e Expressão não se deve ignorar a linguagem do corpo e as formas de explorar e utilizar certos instrumentos de maneira original, para melhor conhecer, apreender e pensar o mundo. Salienta-se, assim, a importância da Educação Física e da Educação Artística como fatores de comunicação, socialização, e de saúde física e mental.

No documento *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º Grau*, como aconteceu com os outros conteúdos, a ênfase recai sobre procedimentos metodológicos, como se depreende do texto abaixo, ao se enfatizar o ensino da Língua Portuguesa a partir do universo vocabular do aluno, baseando-se na cultura e no trabalho por ele vivenciados²¹:

"O professor de Língua Portuguesa, por sua vez, poderia valer-se do universo vocabular, das formas de expressão e de comunicação normalmente utilizadas pelo aluno e aprimorá-las em situações concretas que ele já vivenciou ou terá que vivenciar diretamente ou através de sua família. O aluno precisa dominar o processo da leitura e da escrita para

21 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 23.

compreender e expressar sua realidade; para tanto o material a ser utilizado deve refletir essa realidade na qual ele vive e se relaciona".

2. 1. 2. 4 - O trabalho e a alfabetização

A alfabetização ganha destaque tanto no PME 84/87 como o documento Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1º grau²²:

"(...) o ensino de leitura (sobretudo a alfabetização), só tem sentido se for baseada no meio cultural que informa o contexto da vida diária do aluno. De início, portanto, os alunos precisariam decodificar a realidade por eles vivida para depois penetrarem no conhecimento e na compreensão das relações que permeiam a totalidade mais ampla e complexa do social".

O fato é compreensível tanto pela problemática brasileira do analfabetismo, cujas cifras são alarmantes, como pela resposta aos desafios da prática em termos de pesquisas e estudos científicos sobre a alfabetização. As pesquisas e publicações da época, tais como as de SOARES (1985), insistem na necessidade de superar o tratamento da alfabetização como processo simples e mecânico de domínio da língua, para um tratamento que possa focalizá-la como processo complexo, multifacetado, envolvendo fatores psicológicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos, socioeconômicos e culturais. Isso implica uma reconceitualização da alfabetização, que passa a ser entendida *"como forma de pensamento e de construção do saber"*. (SOARES, 1985:12).

No que se refere ao conteúdo da alfabetização, a proposta da SEE-MG parece incorporar a idéia de que a visão homogeneizadora da alfabetização deve ceder lugar à relativização cultural. Tentando melhor explicar essa mudança de enfoque, TORRES (1994:79) explica:

"Aprender a ler e a escrever pode ser uma aprendizagem com múltiplas funções e efeitos, que abrangem desde o desenvolvimento da auto-estima e da dignidade pessoal (aprender a escrever o próprio nome e aprender a assinar têm por si mesmos, no mundo dos adultos, um grande valor) até o uso de materiais complexos".

O risco que uma proposta de alfabetização com essa diretriz corre é de, ao estabelecer níveis de alfabetização - que vão do alfabetizado funcional (alfabetizado em relação a

22 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984, p.23.

assuntos diretamente ligados à ação), passando pelo alfabetizado informado (alfabetizado com capacidade de obter informações factuais), ao alfabetizado letrado (alfabetizado com capacidade de interpretar e posicionar-se frente às informações) - parar no primeiro ou no segundo níveis. Pela citação que se segue, extraída do documento da SEE-MG²³, fica a pergunta: em que nível se situa a alfabetização, e qual o enfoque dado a ela pela proposta pedagógica dos intelectuais progressistas no poder? A citação a seguir suscita outra dúvida: a alfabetização que incorpore a experiência de trabalho, preconizada pelo documento, toma o trabalho em que acepção? No nível de atividade pragmática, ou no nível de relações sociais de produção? Eis o texto:

"... o material de leitura deveria ser organizado de modo que fosse gradativamente incorporando a experiência de vida e de trabalho em processo de elaboração e de aquisição, pelos alunos ao longo das séries; deveriam guardar também estreita correlação com os demais conteúdos do currículo, como a Geografia, a História, as Ciências, a Matemática dentre outros, que, por sua vez, também contribuem para que o aluno conheça, compreenda e expresse a realidade".

A ênfase posta na leitura pelo texto leva a concordar com TORRES (1994:72), quando

lastima:

"A área da linguagem é a grande incompreendida do sistema escolar, a grande maltratada e a grande reprimida. (...) A linguagem é incompreendida. Há pouco de científico na sua visão e tratamento escolar. Em termos gerais, a moderna lingüística ainda não penetrou no âmbito educativo. Faz falta uma visão mais integral, que permita conceber e trabalhar a linguagem como uma totalidade, com suas diversas funções (representação, expressão, comunicação), e suas quatro habilidades básicas (ouvir, falar, ler e escrever), habilidades historicamente segmentadas nos currículos escolares e enfatizadas de formas muito diferentes)".

2. 1. 2. 5 - O trabalho e a Matemática

A preocupação em tornar o trabalho a coluna dorsal do currículo é também notada quando o ensino de Matemática é focalizado. Como exemplo, transcrevo o texto a seguir:

23 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984, p. 23

"O professor de Matemática considerando também a problemática da agricultura no local, poderia aproveitar essa realidade para a concretização de determinados conhecimentos matemáticos. No campo da Geometria, por exemplo, conhecimentos relativos à curva de nível, volume de terra e volume de água, profundidade, inclinação do terreno, entre outras noções de medidas ligadas à necessidade de cálculo de áreas, distribuição de terreno em canteiros, distribuição de sementes, etc. Conhecimentos de juros e porcentagem aplicados à questão do financiamento da produção, da comercialização dos produtos, do cálculo dos custos e da delimitação do lucro, por exemplo. (...)

Os alunos que trabalham na cidade como vendedores, como engraxates, por exemplo, precisam conferir o dinheiro que recebem como pagamento e verificar se precisam fazer troco; são, assim, obrigados a fazerem subtrações, com frequência. Paralelamente, desenvolvem noções de quantidade, quantia, enfim, noções do sistema de numeração e do sistema monetário, de modo geral, uma vez que em sua atividade contam, fazem contas e lidam com o dinheiro"²⁴.

Nos exemplos dados, registra-se uma separação entre atividades do campo e da cidade, na medida em que se propõe partir da realidade do aluno, e uma ênfase obstinada em atividades imediatas, que não prescindem do saber utilitário. Há que se cogitar que esse aluno, um dia, poderá estar submetido a empregos que vão exigir operações mais complexas. O documento da SEE-MG parece não deixar essa questão relegada, quando afirma:

"... é fundamental que o estudo possibilite ao aluno a sistematização e o avanço do conhecimento matemático que ele já tem e utiliza, tendo em vista o aprimoramento de sua prática e a aquisição de uma base de conhecimento que lhe possibilite avançar nesses estudos"²⁵.

Fazendo referência à obra de PISTRAK, *Fundamentos da escola do trabalho* (1981:47 e 87), o documento da SEE-MG (1984) aponta a necessidade de se inserir o aluno em áreas econômicas. Considera, no entanto, que, ao assim proceder, a escola deve estar atenta para a necessidade da passagem do conhecimento adquirido intuitivamente pelo exercício de uma atividade ao conhecimento teórico geral. O exemplo da proposta é a organização de uma horta escolar ou de uma horta comunitária, em que o aluno vivenciasse o planejamento, o conjunto do processo de

24 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 21 e 22.

25 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 22-23.

trabalho e a integração de pessoas da comunidade, desde o planejamento até a execução. Tudo isso seria feito com o alerta de que:

"Não é suficiente, entretanto, estudar o esforço realizado pela atividade humana, é preciso orientar as crianças para que participem no trabalho social de forma ativa, de forma consciente, socialmente esclarecida.

Nessa medida, seria importante uma formação que desse ao aluno do Ensino de 1º Grau, uma base técnica e social que lhe possibilitasse orientar-se na vida social. Essa formação seria também prática o suficiente para facilitar-lhe a transição entre o universo escolar e a totalidade social; para facilitar-lhe, enfim, elevar-se do problema prático para uma concepção teórica geral"²⁶.

2.1.3 - O TRABALHO COMO PARTE DA FORMAÇÃO

Há que se lembrar, como afirma ARROYO (1990:40) que *"o trabalho, e não uma mera representação fingida do trabalho, mas a atividade produtiva propriamente dita, deve ser parte integrante de toda formação..."*. Se, em termos de concepção, há um zelo em não se limitar o trabalho ao estudo do esforço físico, em termos de operacionalizar o trabalho na formação dos educandos, os documentos ficam a dever indicações mais consistentes. A ênfase no caráter pedagógico da horta escolar parece retratar, de certo modo, a persistência de um viés escolanovista ainda presente no pensamento dos educadores, como se pode notar na justificativa do lançamento da campanha da "Horta escolar":

"Uma escola onde, além do ensino tradicional, o aluno aprende também o amor pela terra e descubra que com ela se pode garantir a própria subsistência. Este o objetivo da campanha "Horta para as Escolas" que as secretarias da Educação e da Agricultura vão desenvolver em 1984, com a criação de duas mil hortas escolares e 45 comunitárias, para suplementar a merenda escolar, contribuir para o sustento de muitas famílias e atuar pedagogicamente".

O caráter econômico da proposta é mascarado, ao buscar legitimidade nas demandas do Congresso Mineiro de Educação para atividades dessa natureza. O planejamento participativo transforma-se em mecanismo para devolver às bases da solução de seus problemas. E a demanda

26 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 25.

do trabalho como princípio educativo se reduz à concepção de trabalho nos marcos da economia de subsistência:

"Uma maior atenção à alimentação escolar foi insistentemente solicitada pela comunidade de todo o Estado durante o Congresso Mineiro de Educação e, para atender às propostas que surgiram, a Secretaria Estadual vai lançar a campanha "Horta para as Escolas(...).

(...)

***(...) O contato da criança com a elaboração do alimento sempre foi uma ação educativa. Vai desde a germinação, trato com a terra, todo o processo de desenvolvimetro, colheita e depois, a transformação do produto em alimento'*²⁷.**

Ao propor a relação Educação e Trabalho como eixo definidor do currículo, os intelectuais progressistas no poder não conseguiram superar a dicotomia imposta pela Lei nº 5.692/71 entre educação geral e preparação para o trabalho. De fato, esta é uma questão burocrática com implicações pedagógicas. Além disso, há que se considerar o direito do aluno de ter seu curso reconhecido pelo Ministério da Educação e Cultura.

Em outras palavras, se a grade curricular não for organizada constando a preparação para o trabalho como atividade do currículo, com carga horária específica, ela não é aprovada e o histórico do aluno não tem validade em termos nacionais, o que implica problemas para a sua vida acadêmica, em casos de transferência e prosseguimento dos estudos. Assim sendo, em Minas Gerais, tal como em outros Estados da Federação, a preparação para o trabalho é concebida como prática educativa, separada da educação geral.

A constatação desse fato não é motivo para não se protestar contra uma proposta dicotomizante. Tampouco é pretexto para, apesar dos entraves legais, não se apresentar uma proposta que altere a organização curricular e o funcionamento da escola.

Na tentativa de conciliar o prescrito e o desejável, ao apresentarem uma proposta de redefinição do currículo, os intelectuais progressistas não ultrapassam o horizonte de uma concepção

27 COM ancinhos,...., 1983. p. 16.

de trabalho e, por conseguinte, de preparação para o trabalho conformada com a realidade que se dá nos limites do vivido pelo aluno. Assim, propõe a equipe da SEE-MG²⁸:

*"O exercício dessa prática seria voltado para possibilitar ao aluno: o conhecimento técnico mais aprofundado de atividades diversas e de diferente natureza; a exploração, o despontar, a colocação em prática e o desenvolvimento de suas próprias aptidões e habilidades; o conhecimento crítico de diferentes atividades profissionais e, portanto, a percepção de diferentes formas de inserção do trabalhador no mundo do trabalho, a partir do ponto de vista do profissional que as desempenha; em que aspectos diferem, em que se assemelham; **como está organizado o trabalho na nossa sociedade, aí situando as relações de trabalho, os direitos e deveres do trabalhador, o papel do sindicato na vida do trabalhador, etc.**"*
(Grifos meus.)

O movimento dos trabalhadores de modo geral e dos trabalhadores de ensino de modo específico colocaram em questão as diferentes formas de organização do trabalho na sociedade, as relações de trabalho, da possibilidade de os trabalhadores se organizarem para fazerem jus a seus direitos. Os intelectuais progressistas no poder buscam recuperar essas instituições. Não é outro o mecanismo que utilizam quando, cientes da forma de agir e do peso do "novo sindicalismo", como instituição emergente das lutas sociais, acenam para a possibilidade de estudar o papel do sindicato na vida do trabalhador, com certa flexibilidade no modo de operacionalizar a proposta no nível da escola:

"... o que estamos entendendo por iniciação profissional, por 'Preparação para o trabalho' poderá assumir conotações diversas em cada escola, conforme sua proposta educativa e suas reais condições de trabalho"²⁹.

Ao conceber o trabalho como eixo definidor do currículo, nota-se, no documento da SEE-MG, *Considerações gerais sobre a educação e o trabalho no currículo do ensino de 1º Grau*, certo estreitamento da proposta, que se esconde sob o biombo do enfoque metodológico de partir do próximo, do vivido, quando fala do mundo do trabalho. Veja o que diz o documento³⁰:

28 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 28.

29 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 29.

30 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 29.

"O que nos parece fundamental, nesse momento, é que tal proposta seja coerente com a realidade local; ou seja, que esse trabalho se efetive a partir de situações concretas realmente vividas pelo aluno e que se volte para que ele se perceba na organização do trabalho, conheça criticamente as relações que aí se estabelecem e tenha uma atuação que busque melhorar suas condições de vida e da sociedade".

O que entendem os intelectuais progressistas no poder por melhoria das condições de vida e da sociedade? O aumento dos bens de consumo disponíveis? A possibilidade de cada indivíduo possuir mais bens de consumo? A possibilidade de o trabalhador adquirir alguma propriedade? Que tipo de propriedade? A ausência de exploração nas relações sociais de produção? O fim do controle e da hierarquia? O direito de gerir participadamente? Participar com que nível de poder de decisão?

O documento dá algumas respostas, exemplificando:

"O aluno que aprenda a realizar atividades, tais como: instalações elétricas, consertos em ferro elétrico, trabalhos em madeira, instalação de chuveiro, enfim fazer pequenos consertos e reparos já terá ampliadas as suas possibilidades de melhorar suas próprias condições de vida, seja na perspectiva de conseguir algum trabalho remunerado, seja utilizando esses conhecimentos no seu dia a dia"³¹.

Ora, o Brasil é uma economia heterogênea em que imbricam e se articulam pólos de desenvolvimento de mais-valia relativa com pólos de mais-valia absoluta. Nos pólos de mais-valia absoluta, o desemprego, os "bicos" e o trabalho informal são freqüentes. Nessa circunstância, qualquer aprendizado é condição para ganhar alguma coisa que dê para atender ao imediatismo da compra do pão ou do leite.

Essas áreas, porém, convivem ao lado de outras, de setores de ponta, que exigem outro nível de conhecimentos gerais de natureza científica e cultural, com ênfase no raciocínio abstrato. Por paradoxal que pareça ser, a escola progressista não pode esquecer e, por conseguinte, não pode deixar de dar resposta a um setor importante da sociedade que está sendo chamado a se apresentar no mercado com padrões internacionalmente estabelecidos.

31 MINAS GERAIS. SEE... *Considerações...*, 1984. p. 29.

E isso significa abandonar uma visão imediatista, romântica ou preconceituosa do mundo do trabalho, a favor de uma visão realista, que considere os mecanismos de internacionalização da economia e as novas modalidades de exploração do capital. Significa também evitar o risco de uma proposta pedagógica restrita aos limites do individual-adaptativo que sustenta a necessidade de informações, destrezas e conhecimentos com caráter utilitário e pragmático, em face das mudanças no mundo do trabalho. Ao contrário, advoga-se um enfoque sociointervencionista dos conhecimentos curriculares que conceba uma alfabetização cultural crítica. Isso significa, como afirma SHAPIRO (1989:51):

"Não atender tanto à acumulação de destrezas independentes umas das outras ou aos temas segmentados da escolarização baseada em diferentes matérias, mas a uma extensiva apreensão da formação sociocultural que estruture a nossa vida cotidiana; fomente o desenvolvimento da intuição crítica, uma tomada de consciência que penetre a ideologia de descrição superficial na qual o nosso mundo aparece com formas parciais e distorcidas".

Um projeto educativo assim concebido, para não cair nas armadilhas do neoliberalismo ou na continuidade da tradição das humanidades, deve estar profundamente enraizado nas experiências dos indivíduos que lutam com as crises de sobrevivência, material, moral, espiritual e psicológica. Ou, como prossegue SHAPIRO (1989: 52):

"... o currículo deve vincular a experiência do indivíduo à experiência compartilhada, e isto tem que ser situado por sua vez na dinâmica e estrutura do mundo social. Neste processo, a educação integra a reflexão sobre si mesmo e o conhecimento de si mesmo no processo de análise social, de forma que, por exemplo, ao colocar a descoberto os íntimos laços existentes entre os limites da gratificação individual e a liberdade da ação, por um lado, e as redes sociais de poder e riqueza, por outro, a experiência privada de sofrimento e frustração individual possa ser entendida em termos da dinâmica da injustiça e da desigualdade social".

Uma proposta pedagógica de currículo preocupada com a sobrevivência, a sensibilização, o respeito às raízes estruturais e aos efeitos compartilhados de nossa experiência comum deve vir associada a uma proposta pedagógica de currículo que inclua uma concepção para transformar as circunstâncias atuais. E isso significa um currículo que parta das preocupações humanas profunda e amplamente sentidas, mas que apresente alternativas de aprendizado de

destrezas e conhecimentos que facilitem a capacidade coletiva de intervir nesse mundo e reconstruí-lo. Em outras palavras, um currículo que ocupe tanto do que é como do que poderia ser, que ofereça um discurso interpretativo do mundo, aliado a um discurso e a uma prática emancipadora e transformadora da realidade.

2. 2 - Revitalização da Escola Normal

No estágio atual do desenvolvimento do capitalismo, a exigência de uma força de trabalho cuja componente intelectual seja cada vez maior constitui uma realidade que implica redefinições por parte das instituições educativas. Por assim ser, espera-se um papel cada vez maior da escola, o que significa, por conseguinte, a exigência de educadores mais capacitados. Assim, torna-se compreensível, na "Nova República", a centralidade na formação de docentes e especialistas de Escola Normal.

No que se refere à revitalização das Escolas Normais, o Governo de Minas Gerais expressa, por meio do PME 84/87, o compromisso de adoção de medidas diretamente relacionadas às agências formadoras dos profissionais da Educação.

Nos termos do PME 84/87 (1984:26):

*"Dentre essas agências deve merecer especial atenção a Escola Normal, não apenas do ponto de vista da ampliação de oportunidades de formação de novos professores para as quatro primeiras séries do ensino de 1º Grau, mas, sobretudo, da oferta de melhores serviços educativos, de forma a corresponder às necessidades da clientela"*³².

A Escola Normal passa a ocupar, dentro do PME 84/87, um lugar privilegiado. Segundo esse Plano, a Escola Normal *"deve transformar-se em eixo de toda a revitalização do ensino"*. Justifica-se essa posição, considerando que a escola normal *"ao mesmo tempo que prepara o professor para atuar de forma mais eficiente nas quatro primeiras séries, conseqüentemente, prepara um educando com maiores possibilidades para prosseguir os estudos"*³³.

32 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 26.

33 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 27.

Coerente com o dinamismo do modo de produção capitalista, o conceito de Educação subjacente à proposta é o de Educação como aquisição de certos comportamentos sociais, de determinadas técnicas específicas e de capacidade para posterior aquisição de técnicas ou de prosseguimento de estudos.

O conceito do profissional da Educação expresso no documento é o de "agente condutor do processo educacional"; sob esse ângulo, considera-se que a atuação "do professor constitui, entre outros, um dos fatores significativos de agravamento do fracasso escolar"³⁴. Assim sendo,

*"Se da preparação do professor depende, necessariamente, a eficiência da escola, há que se atentar para a formação de um tipo profissional capaz de tomar decisões relativas às atividades do processo ensino-aprendizagem, para que esta se efetive com o máximo de eficiência e em menor tempo"*³⁵.

Ao mesmo tempo em que reconhece o papel do professor na condução do processo educativo, atribui-lhe, ainda que de forma relativizada por outros fatores, a culpa pelo fracasso da escola e toda a responsabilidade pela "máxima eficiência" do processo ensino-aprendizagem e da escola, sob determinadas condições - **menor tempo**.

Ao preconizar aquilo de que o professor *deve ser capaz*, o PME 84/87 indica os rumos da reestruturação do Curso Normal:

*"O Curso Normal deverá proporcionar, ao longo de sua duração, uma formação pedagógica, embasada numa sólida educação geral. Neste sentido, deve-se desenvolver estudos e apoiar propostas voltadas para a solução de problemas detectados pelas escolas, como por exemplo, alfabetização, ensino rural, ensino pré-escolar, ensino especial, seja pela promoção de cursos para treinamento de professores das Escolas Normais, seja pelo fortalecimento da infra-estrutura das escolas, ou ainda, pelo redimensionamento da duração dos cursos de magistério"*³⁶.

Mais uma vez a ênfase está, por um lado, na aquisição, por parte do professor, de técnicas específicas para resolver problemas imediatos e, por outro, na aquisição de capacidades

34 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 27.

35 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 27.

36 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro...*, 1983. p. 28.

genéricas que permitam posteriormente, num curto espaço de tempo, adaptar-se às mudanças, o que significa adaptar-se rapidamente a uma técnica ou a outra³⁷.

Em termos de medidas concretas para a viabilização dos rumos para a reestruturação da Escola Normal, adotou-se, em Minas Gerais, o Projeto de Revitalização da Escola Normal. Vale salientar, no entanto, que essa proposta não se restringiu a Minas Gerais, nem foi decorrência do Congresso Mineiro de Educação, que também apontava para a necessidade de medidas concretas nessa direção. Fazia parte da programação do Ministério da Educação a ser desenvolvida em vários Estados da Federação.

O objetivo era tornar cada Escola Normal um centro de aperfeiçoamento do magistério (CEFAM). Em Minas Gerais, para a realização desse projeto, a Secretaria de Educação priorizou algumas escolas, regra geral aquelas situadas em municípios-sede de delegacias regionais de ensino³⁸.

Duas medidas foram adotadas para que o projeto se concretizasse: (i) Curso de especialização para docentes e especialistas da Escola Normal e (ii) reformulação do currículo da Escola Normal.

2.2.1- CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO PARA DOCENTES E ESPECIALISTAS DAS ESCOLAS NORMAIS

Uma das estratégias para viabilizar a proposta de revitalização da Escola Normal foi o estabelecimento de convênio com a Universidade Federal de Minas Gerais, para que, por intermédio

37 Sobre as novas exigências de qualificação em face das mudanças na produção já existe disponível uma ampla bibliografia, na área de Educação, assim como na área de Sociologia do Trabalho e na área de Administração, da qual extraí algumas referências. Como exemplos de referência, cito: PALLOIX (1982), WOOD e JONES (1984), PAIVA (1990), FREYSENET (1990), CASTRO (1992), entre outros.

38 Localização dos CEFAMs em Minas Gerais: Barbacena, Belo Horizonte, Betim, Bom Despacho, Cabo Verde, Carangola, Coronel Fabriciano, Diamantina, Governador Valadares, Ibirité, Inhapim, Itajubá, Januária, Jequitinhonha, Juiz de Fora, Manhuaçu, Montes Claros, Nova Era, Ouro Preto, Paracatu, Paraopeba, Passos, Patos de Minas, Raul Soares, São Gonçalo do Sapucaí, São João Del-Rei, São Sebastião do Paraíso, Teófilo Otôni, Ubá, Uberaba, Uberlândia.

da Faculdade de Educação daquela Universidade, fosse ministrado curso de especialização, em nível de pós-graduação *lato sensu*, para todos os professores e especialistas de Educação que atuavam nas escolas selecionadas para se tornarem CEFAMs.

Optou-se por trabalhar por instituição, e com um curso que trouxesse retorno tanto para a formação, quanto para a carreira do professor, possibilitando-lhe ganhos de promoção ou acesso ao nível superior do cargo que ocupava. Essa medida constituiu, na época, um avanço, se se considerar a praxe de cursos ministrados pela Secretaria de Educação, os quais se caracterizavam por serem cursos com carga horária reduzida, fragmentados por conteúdos, mobilizando apenas professores por disciplina ou área de estudo, mas não a totalidade do corpo docente e técnico-administrativo da escola. Além disso, os cursos de pequena duração não garantiam nem título nem ganhos promocionais - acesso a um nível superior na carreira e aumento de vencimento.

Ao envolver todos os profissionais da Educação da escola, a proposta tinha em vista o desenvolvimento de um projeto pedagógico que levasse em conta as conclusões do Congresso Mineiro de Educação, bem como os pressupostos dos diversos documentos publicados pela Secretaria de Educação na época. Era a forma de devolução *refuncionalizada* das demandas do movimento dos trabalhadores de ensino e da mobilização recuperada pelo Congresso Mineiro de Educação. A ênfase na competência técnica, que passa pela apropriação dos conhecimentos - tônica nos discursos dos intelectuais progressistas ocupando cargos de gestão na Secretaria de Educação - encontra sua forma de concretização nos cursos de especialização.

Para viabilizar o projeto, a Faculdade de Educação da UFMG organizou simultaneamente cursos de especialização correspondentes a cada uma das disciplinas do currículo da Escola Normal, além de cursos de especialização para os especialistas de Educação (Supervisão Educacional, Orientação Educacional e Administração Escolar). Os cursos foram desenvolvidos em quatro módulos. Na realização desses cursos, houve o envolvimento de diversas unidades da UFMG, pois as partes específicas, como Física, Química, Matemática, Educação Física, Educação Artística,

Português, Inglês, entre outras, ficaram a cargo dessas unidades, sob a coordenação da Faculdade de Educação da UFMG.

Na organização do currículo dos cursos, houve a preocupação em desenvolver uma parte comum a todos os cursos, que foi denominada de *tronco comum*³⁹ e uma parte específica, totalizando, no mínimo, 360 horas/aula. A parte do *tronco comum* ficou a cargo da Faculdade de Educação da UFMG. A carga horária destinada ao denominado *tronco comum* foi distribuída ao longo dos módulos, sendo que o primeiro módulo foi exclusivamente de conteúdo dessa parte. O objetivo do *tronco comum* era ao mesmo tempo possibilitar aos profissionais da Educação refletirem sobre sua prática pedagógica e sobre a possibilidade de desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo e embasar-se teoricamente com alguns conteúdos comuns, aos quais, muitas vezes, os professores em seus cursos de licenciatura não têm acesso, como por exemplo reflexões teóricas sobre organização do trabalho, princípios de administração, currículo, entre outros.

Nos momentos em que a carga horária era destinada ao desenvolvimento do *tronco comum*, os profissionais da Educação reuniam-se por escola, com a assessoria de um professor da Faculdade de Educação da UFMG, o qual, entre um módulo e outro, deslocava-se até o município onde se localizava a escola, para acompanhar o trabalho que ali estava sendo desenvolvido. Ao final do curso, que teve a duração de dois anos, cada escola elaborou um projeto pedagógico e uma programação a ser desenvolvida com as demais Escolas Normais da região.

Como não associar a tônica no planejamento participativo e na elaboração de projeto coletivo da escola com as experiências levadas a efeito por movimentos sociais, tais como as comunidades eclesiais de base, associações de bairro, projetos de escolas infantis populares, tais como as do Movimento Fé e Alegria, ou o projeto de Escola Tio Beijo, no bairro Lindéia, em Belo Horizonte, surgidos no final da década de 70 e início da década de 80? Como não associar a

39 A expressão *tronco comum* surge no contexto europeu, no movimento em favor de currículos comuns que também eram chamados de troncos comuns. UNESCO (1990). Na circunstância em que foi empregado no Curso de Especialização de docentes e especialistas de Escola Normal, a expressão *tronco comum* referia-se a um conjunto de temáticas que deveria ser comum a todas as especializações e que seria distribuído ao longo do curso, constituindo como que uma viga-mestra do referido curso.

possibilidade, naquela altura dos acontecimentos, de um curso dessa natureza, quando muitos dos projetos de pesquisa desenvolvidos pela UFMG, por intermédio do Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, ou da Faculdade de Educação, nas periferias de Belo Horizonte, na busca de sistematizar um saber sobre a organização dos movimentos sociais ou sobre o projeto educativo desses movimentos, no final da década de 70 e início dos anos 80, já haviam sido concluídos?

Ao final do curso, os participantes, provenientes das 31 Escolas Normais do Estado de Minas deixaram explícitas as necessidades de o currículo da Escola Normal passar por uma reformulação e de haver uma política de pessoal do magistério que valorizasse a profissão, garantindo condições de trabalho para viabilizar o projeto pedagógico coletivamente elaborado, bem como o novo currículo. Um documento foi enviado ao Governador do Estado e ao Secretário de Estado da Educação, contendo as reivindicações dos professores.

2.2.2 - REFORMULAÇÃO DO CURRÍCULO DA ESCOLA NORMAL

Logo no início da apresentação do documento⁴⁰ que contém as novas propostas de programas de ensino, registra-se a origem do desencadeamento do processo de reformulação dos currículos e programas de ensino da Escola Normal em Minas Gerais:

"As propostas de programas ora divulgadas para os Cursos Normais resultam de um trabalho conjunto, envolvendo a Secretaria de Estado de Educação, as Escolas Normais do Estado e o Ensino Superior, mediante assessoria de professores do CPIEMG⁴¹ e da FAE/UFMG⁴² trabalho esse iniciado em 1984, com a realização dos 'Cursos de Especialização para Docentes e Especialistas da Escola Normal', envolvendo 600 professores de 31 escolas das diferentes Delegacias Regionais de Ensino".

A conjuntura em que ocorre a reformulação do currículo da Escola Normal já é outra - 1988, durante a gestão do Governador Newton Cardoso. A maioria dos intelectuais progressistas já

40 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p.15.

41 CPIEMG - Curso de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais.

42 FAE/UFMG - Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

havia saído da Secretaria de Estado da Educação. A garantia da seqüência dos CEFAMs ficou na dependência da vontade e determinação da equipe do terceiro escalão da Secretaria de Estado da Educação, estando à frente, como Diretora do Ensino de 2º Grau, Maria Eliana Novaes, que vinha acompanhando a implantação do projeto desde o início. Para NOVAES (1985), era fundamental a recuperação da dignidade da escola pública, pois:

"Essa preocupação traz em si a discussão da função social da escola e sobre o papel do educador que nela atua, entendidos, aqui, como o compromisso de se atender à necessidade de o povo ingressar nessa escola e aí apropriar-se do saber sistematizado, que lhe garantirá a sua participação política na sociedade e na luta pela melhoria de sua vida material.(...)"

"Se o educador não pode transformar a sociedade, ele pode contribuir para sua transformação. Somente quando os educadores perceberem a importância do seu trabalho é que poderão imprimir um novo sentido à sua prática e à sua luta profissional".

O otimismo de NOVAES, em 1985, é contrabalançado, em 1988, pela constatação de que o momento era outro. Como declaram NOVAES e MIRANDA (1988:15)⁴³:

"O grupo inicial de professores sofreu alterações em função de aposentadorias, transferências, etc. e, ao mesmo tempo, foi fortalecido à medida em que se agregavam à proposta do CEFAM outros professores que percebiam a necessidade da melhoria da Escola Pública e acreditavam na possibilidade de serem revertidas suas precárias condições de ensino".

Com a mudança de Governo, pairava no ar a ameaça de mudanças na política de pessoal que comprometesse a execução da proposta. Como esses fatos ainda estavam no horizonte de possibilidades quando da elaboração dos programas de ensino, por ora, limito-me à análise dos pressupostos que orientaram a sua reformulação.

A razão de ser de a escolha recair sobre o currículo da Escola Normal decorre especialmente do fato dessa proposta, por um lado, ainda ser concebida de acordo com a inspiração que mobilizou as reformas educacionais dos intelectuais progressistas na condição de gestores do

43 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 15. NOVAES e MIRANDA assinam a Introdução desse documento, em decorrência de a primeira representar a SEE-MG e a segunda a Faculdade de Educação da UFMG, no convênio celebrado para a produção dos programas de ensino.

Estado Restrito. Além disso, registra-se o fato de, na gestão Newton Cardoso, não ter havido mudanças educacionais mais amplas e concebidas dentro de um projeto global, como ocorrera na gestão anterior. Na administração Newton Cardoso, como já se teve a oportunidade de expor, os intelectuais progressistas são banidos dos cargos de gestão e a ênfase das mudanças recai sobre a organização do trabalho, como será analisado no próximo capítulo.

Os programas de ensino do Curso Normal foram produzidos utilizando também a metodologia participativa em encontros regionais (por delegacias de ensino, ou conjunto de duas ou três delegacias próximas) e encontros centrais (em Belo Horizonte), com a participação de representantes de Escolas Normais selecionadas ou não para serem CEFAMs, no período de outubro a dezembro de 1987. Na produção dos programas de ensino, os representantes dos Cursos Normais das diversas regiões do Estado foram assessorados por professores dos Cursos de Pedagogia do Instituto de Educação de Minas Gerais e da Faculdade de Educação de Minas Gerais.

Alguns pressupostos nortearam a reformulação do Currículo da Escola Normal. Verifica-se, em alguns desses pressupostos, a incorporação dos avanços tanto das áreas das Ciências Humanas e Sociais quanto do movimento dos trabalhadores. Assim, por exemplo, no pressuposto citado a seguir, é introduzida a preocupação com a construção do conhecimento, tema que, no fim dos anos 80 e início dos anos 90, vai ser desenvolvido, explorado e criticado por estudos e pesquisas referidos como construtivismo pedagógico. Sob esse ângulo, a formação de profissionais competentes para a Escola Normal e para a escola básica requer:

- . *o domínio dos conteúdos e das metodologias;*
- . *a fundamentação em termos da natureza do processo de construção do conhecimento;*
- . *a compreensão da organização do trabalho escolar e, especificamente, da dinâmica das relações pedagógicas e sociais*⁴⁴.

44 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino, 1988*. p. 20.

Enquanto nos programas de ensino de 1º Grau o núcleo definidor do currículo é a relação educação e trabalho, no do Curso Normal, passa a ser a relação teoria e prática:

"... no presente trabalho, pressupõe que a teoria e a prática educativa sejam 'o núcleo articulador da formação do educador, à medida em que os dois pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel' (CANDAU e LELIS, 1983 p. 16)"⁴⁵.

Em função desse núcleo, a proposta se define pela indissociabilidade entre disciplinas do núcleo comum, disciplinas fixadas pelo art. 7º da Lei nº 5.692/71 e disciplinas de formação especial ou profissional. Apesar dessa intencionalidade expressa, a proposta mantém, como no 1º Grau e de acordo com a legislação, as dicotomias entre educação geral e formação profissional.

A forma de unificação dos conteúdos proposta ficou por conta, de um lado, da dimensão histórica a se dar aos conteúdos curriculares e, de outro, do estágio. Assim prevê o documento⁴⁶:

"A dimensão histórica deve permear toda a proposta curricular, uma vez que não se trata da formação de profissionais a serviço de um direito abstrato, nem se trata de fazer reviver uma Escola Normal e uma Escola Primária concretas, porém do passado. A luta pelo direito ao saber fundamental e o descompromisso do Estado em atendê-la fazem parte da História da sociedade brasileira". (...)

"... essa formação [do Curso Normal] deve propiciar aos futuros professores o domínio de um saber histórico que lhes permita, enquanto categoria profissional, dar ênfase à luta pelos direitos básicos dos cidadãos, e, entre eles, o da escolarização".

O pressuposto subjacente à proposta de organizar os conteúdos curriculares com uma dimensão histórica é o da perspectiva de que "o domínio de um saber histórico" permitirá aos profissionais formados pela Escola Normal a "capacidade para trabalhar os determinantes históricos"

45 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 21.

46 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 20.

e, por conseguinte, ensejará "a luta pelos direitos básicos dos cidadãos e, entre eles, o da escolarização"⁴⁷.

Uma das alternativas apresentadas para articular teoria e prática foi o estágio redimensionado como momento de "inserção do aluno na realidade, em condições de compreender as relações sociais na escola e fora dela". Sob esse ponto de vista, o estágio passa a ser "o eixo teoricamente fundamentado, para a formação do professor"⁴⁸.

Em termos de alterações mais significativas, contabiliza-se a separação das disciplinas específicas Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia Educacional e Biologia Educacional, antes englobadas em duas disciplinas integradas, Fundamentos da Educação I e Fundamentos da Educação II, e a separação das disciplinas Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História, que, como no 1º Grau, eram integradas na disciplina Metodologia do Ensino de Estudos Sociais. Aqui, como no primeiro grau, conforme tive a oportunidade de comentar, o peso nas alterações decorreu das pressões dos profissionais da Educação, que vinham sendo exercidas desde meados da década de 70, por meio de suas associações de docentes.

No que se refere às possibilidades concretas de viabilização da nova proposta de programas de ensino, o documento salienta a dependência dessa proposta em relação a medidas de natureza política e estrutural⁴⁹:

"Ao elaborar a proposta de programas de ensino para a Escola Normal, tem-se presente que as mudanças em nível de escola dependem de mudanças mais amplas. Além das dificuldades de natureza política e estrutural, não se desconhece a dificuldade que representa orientar uma escola - cujo currículo tende a ser linear, quando organizado por disciplinas estanques, voltado para determinados produtos -, para uma proposta de currículo-processo".

47 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 20.

48 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 22.

49 MINAS GERAIS. SEE. *Curso normal; programas de ensino*, 1988. p. 23.

No entanto, vale salientar que aqui também predominou certo descolamento do real, no que se refere à autonomia do pedagógico em relação às medidas que poderiam estar sendo tomadas em outras instâncias: no gabinete do Governador, nas Secretarias da Administração, do Planejamento e da Fazenda. Em que medida havia aqui também um otimismo pedagógico aliado a um voluntarismo que acreditava que se contasse com o esforço, a vontade do educador e a apropriação do saber sistematizado tudo poderia concorrer para garantir a recuperação da dignidade da escola pública? Em que medida com a boa vontade, com a frequência a um curso de especialização, por parte dos professores, e com a publicação dos novos programas de ensino, com pressupostos avançados, foi possível concretizar mudanças na Educação? Em que medida a proposta foi concretizada ou obstada por medidas administrativas, ditas racionalizadoras, levadas a efeito tanto pela Secretaria de Educação quanto por outras instâncias, como a Secretaria de Governo e a Secretaria de Administração?

Todas essas questões são complexas e difíceis de serem operacionalizadas em pesquisas. Não me proponho responder a todas, mas tentar inferir, a partir das medidas administrativas concretas adotadas, concomitantemente ou imediatamente após a divulgação dos novos programas de ensino, os mecanismos viabilizadores ou obstadores das propostas pedagógicas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas no poder. Este será o objeto do próximo capítulo.

Expostas em linhas gerais as propostas de desenvolvimento do currículo da escola de 1º Grau e do Curso Normal, passo a seguir a analisar os pressupostos do Colegiado como uma medida administrativo-pedagógica adotada pelos intelectuais progressistas nos cargos de gestão, para a viabilização da linha operacional do PME 84/87 - **democratização das relações do sistema educacional**.

2.3 - DEMOCRATIZAÇÃO DAS RELAÇÕES DO SISTEMA EDUCACIONAL: ADMINISTRAÇÃO COLEGIADA

Regulamentam a administração colegiada no sistema estadual de educação as Resoluções do Secretário de Estado da Educação nº 4.787/83 e nº 5.168/84. São dispositivos

complementares sobre o assunto a Circular da Superintendência Educacional nº 2/84 e o Aviso nº 26/84, também da Superintendência Educacional. Contudo, vale registrar que sua fundamentação teórica encontra-se nos documentos "*Reflexões sobre o Colegiado*" (s/d) e "*Colegiado: instrumento de democratização*" (1984), e no livro *Por uma nova escola; o provisório e o permanente na Educação* (1985), que reúne as reflexões dos documentos anteriores, além de outras, todos de autoria do Superintendente Educacional à época, Professor Neidson RODRIGUES.

RODRIGUES⁵⁰ considera necessário, ao incentivar a formação de colegiados no nível de Secretaria de Educação, de Delegacia de Ensino e especialmente no âmbito das escolas, pensar o seu sentido político, pedagógico e administrativo. Considera que o seu sentido político se insere no contexto de uma concepção democrática de administração.

A administração democrática, na perspectiva de RODRIGUES⁵¹, consiste tanto na socialização das decisões e na divisão de responsabilidades quanto no permanente debate, na geração de idéias e na busca de alternativas. Sob essa perspectiva, "*o colegiado deve ser um instrumento de administração dos conflitos*".

O autor (1984:73) define o colegiado como "*órgão coletivo de decisões e de análise dos problemas da escola*". Por assim se caracterizar, afirma que "*o colegiado representa, também, uma mudança tanto nos processos de tomadas-de-decisão, administrativas e pedagógicas, como nas formas de relacionamento com a comunidade ou com os órgãos superiores da administração educacional*".

Suas bases, no entanto, já estão expressas no documento *Educação para a Mudança*, em suas proposições de:

50 MINAS GERAIS. SEE... *Reflexões sobre...* p. 1.

51 MINAS GERAIS. SEE... *Reflexões sobre...* p. 1.

*"a) restabelecimento da dignidade da escola pública, para que esta desempenhe seu papel de democratizadora da cultura e do saber acumulados da sociedade"*⁵²,

*"b) recuperação da Secretaria de Estado da Educação como espaço da discussão sistemática e constante da educação e do ensino em Minas Gerais"*⁵³,

*"c) descentralização administrativa e pedagógica, e gestão participativa da comunidade"*⁵⁴.

Tais proposições integram o programa de Renovação da Prática Educativa e são incorporadas no PME 84/87 como linha operacional, visando à descentralização, articulação e autonomia das diferentes instâncias educativas. O pressuposto que orientava essa linha operacional era o de que, pela via da descentralização, da articulação e da autonomia, seria possível resgatar o direito à participação de todos os cidadãos.

Sob esse ângulo, o colegiado seria um instrumento para a renovação da prática educativa, ao possibilitar mediante a participação da comunidade escolar nos debates sobre questões referentes ao processo educativo, decisões democráticas relativas a ação administrativa e pedagógica. Em suma, competia ao colegiado a definição da identidade da escola e a explicitação de seu compromisso com o projeto educativo da escola.

De acordo com essa perspectiva, ao diretor cabia assumir a posição de administrador-educador, cuja prática deveria estar comprometida com as forças emergentes da sociedade, superando a posição de executor de decisões geradas em gabinetes técnicos e burocráticos. Ao colegiado era dada a responsabilidade de construir uma "nova escola". Não são outras as palavras do então Superintendente Educacional, Neidson RODRIGUES (1985:79):

"O colegiado constitui um projeto que devemos assumir para a construção de uma nova escola. Não devemos esperar, ingenuamente, que a sua simples instalação produza, de imediato, todos os efeitos práticos e políticos esperados: o caminho para a mudança será construído e

52 *EDUCAÇÃO para a democracia II*. p. 5.

53 *EDUCAÇÃO para a democracia III*. p. 6.

54 *EDUCAÇÃO para a democracia III*. p. 6.

reconstruído no dia-a-dia, à medida em que vamos compreendendo os problemas educacionais”.

A proposta, nos termos em que é colocada, indica uma ruptura com a rotina típica do modelo clássico de administração, em que imperam critérios impessoais e burocráticos. Todavia, ao proceder a essa ruptura, o colegiado se propunha contrapor-se a uma outra forma de administração, denominada por RODRIGUES (1985:71) como *“organização espontaneísta e administração autoritária”*. Eis como polariza a discussão:

“No caso da competência técnica, a centralização das decisões tende a se assentar numa organização burocrática e na administração tecnocrática. No caso da competência política, tende a se concentrar numa organização espontaneísta e numa administração autoritária. E, freqüentemente, a crítica ao tecnocracismo tende a propor o politicismo. Contrapõe-se competência técnica a competência política, procurando-se legitimar a competência política no respaldo da representação, sem se questionar o próprio modo de organizar essa representatividade. No nosso caso, essa representatividade freqüentemente se funda no clientelismo e no ‘coronelismo’ político”.

O raciocínio é que nem uma nem outra alternativa é a mais adequada para resolver o problema administrativo do sistema estadual de ensino, no qual, segundo RODRIGUES (1985:72):

“As secretarias de educação impõem decisões a todo o sistema operacional de ensino: a inspeção escolar tende a se converter em vigilância burocrática, a direção da escola em preposto do poder do Estado na escola, a supervisão educacional em autoridade sobre os professores e os professores em ditadores frente aos alunos. O que desaparece com esse processo é o espírito de solidariedade, de companheirismo, de cooperação, de ação coletiva”.

A proposta de solução apresentada pelo Superintendente Educacional passa por uma nova metodologia de organização do trabalho. Essa metodologia não altera a hierarquia, na medida em que se volta para a forma de atuação dentro das instituições. Nas palavras de RODRIGUES (1985: 72-73):

“Assim como o melhor livro é aquele que nos ensina o que já sabemos, a melhor metodologia é aquela que sistematiza e organiza formas de trabalho já consagradas. (...) Há um pressuposto que, uma vez aceito, nos conduzirá a duas regrinhas extremamente simples(...). O pressuposto é o seguinte: uma das formas mais eficientes de educação é aquela que usa a observação como mediação pedagógica. A imitação é o primeiro e mais

poderoso veículo para a formação da consciência do educando. Logo, se o processo educativo conduz os educandos a procedimentos similares aos que lhes são dados como exemplos, devemos cuidar para que nossos comportamentos sejam sobretudo imitáveis por eles.(...) Se a prática da escola for antidemocrática, se os programas, os currículos, os regulamentos, a disciplina, os prêmios e os castigos, a aprovação e a reprovação forem instrumentos manipulados por pessoas incapazes de socializar tais exigências por medo da perda da 'autoridade', o discurso democrático se revelará inócuo. No máximo os alunos e os mestres produzirão belas 'lengalengas' sobre democracia, mas não serão capazes de uma ação coletiva e cooperativa.

É esse espírito que deve presidir à organização do colegiado para que ele possa exercer o papel de coordenador da ação colegiada na escola, para que não seja apenas uma instância de natureza administrativa, mas uma instância de natureza pedagógica e política na escola.

Articulada com a metodologia de organização do trabalho está a composição do colegiado. Este será organizado de modo diferente, conforme a especificidade de cada escola, porém deve, segundo RODRIGUES (1985: 73-74):

"... garantir a representatividade de todos os segmentos profissionais das escolas, professores, especialistas, direção, administração e apoio, bem como dos alunos e pais. A melhor forma de se estabelecer a sua composição, organização e funcionamento deve ser buscada numa assembléia escolar a que todos sejam convocados, após informados dos seus objetivos, e após cada segmento ter realizado reuniões de debates para a elaboração de propostas a serem levadas à assembléia. Isso permite que todos já participem do processo de criação do próprio colegiado que deverá emergir da vontade de todos".

Em tempos de recuperação e de assimilação das instituições geradas nas lutas sociais, como não associar a proposta com as assembléias do movimento dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino, de modo especial, à instituição do comando geral de greve, cuja forma de se organizar ativamente decorre das necessidades do coletivo e que, por isso mesmo, vai tomar decisões coletivamente e por meio de relações sociais novas? Como negar a afirmação de BERNARDO (1989: 351) de que "a assimilação das instituições degeneradas, surgidas nas formas autônomas de luta, ritma o que denomino de ciclos longos de mais-valia relativa" e que, no nosso caso conjuntural, trata-se de um ciclo "intermédio" de mais-valia relativa? Como não concordar com BERNARDO (1989:351), ao afirmar que: "A degenerescência das formas de organização da luta

autônoma é assimilada pelo capitalismo enquanto formas de organização do processo de trabalho e da vida social em geral"?

São dignos de nota o título e o subtítulo da primeira parte do livro *Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação* (RODRIGUES, 1985:23-24):

Parte I- "Novas relações entre sociedade e Estado no Brasil e as exigências de uma nova educação".

Subtítulo 1- "A nova sociedade brasileira: a rebelião organizada".

Nessa parte, o autor expressa a sua posição ao fazer a proposta de que os gestores do Estado R desenvolvam relações sociais integradoras e assimiladoras das instituições emergentes da "rebelião organizada":

"O momento nacional confirma que a população brasileira compreende a necessidade de uma participação efetiva no processo de definição das prioridades do Estado. As lideranças políticas que compreenderem essa consciência popular e articularem as organizações, os seus sentimentos, as suas necessidades e os seus desejos numa proposta de política nacional tenderão a caminhar, junto com essa população, para a renovação do papel do Estado".

RODRIGUES (1985:24), reconhecendo a influência de Antonio GRAMSCI, considere na proposta de leitura que faz do Congresso Mineiro de Educação (1985:35), que :

"Em Minas Gerais, no campo específico da Educação, o processo de renovação da educação escolar ocorre procurando articular esse movimento social com a capacidade técnica, financeira e política dos órgãos institucionais do Estado. Ocorre, ainda, a partir de um redirecionamento do seu modo de operar, ao se colocar como instrumento capaz de viabilizar uma ação educacional coerente, dinâmica e adequada à participação de todos, sem perda da sua responsabilidade específica de dar suporte à ação educativa da escola e de estimular os níveis superiores da cultura - intelectuais e universidades - para que assumam, igualmente, as responsabilidades que lhes são próprias".

Depreende-se da análise das bases teóricas da proposta de administração colegiada que esta se inscreve em um processo histórico marcado pelos mecanismos de recuperação e de assimilação das lutas sociais desenvolvidas ao longo da década de 70 e intensificadas no final desta e no início dos anos 80. Como momento de coesão, não há como negar, se se fizer uma análise de

um contínuo de momentos de rupturas sociais e de coesões sociais ao longo da história brasileira - que poderia ser esquematicamente assim apresentado como ruptura¹, coesão¹; ruptura², coesão²; ruptura³, coesão³, e assim por diante -, que houve mudanças tanto nas formas de lutas como nas formas de recuperação dessas lutas.

As alterações podem ser tomadas como avanços ou retrocessos na prática social e pedagógica. Todavia, não implicam questionamento das contradições fundamentais, tampouco ações que ultrapassem os limites do capitalismo, como se pode notar pela exposição dos pressupostos.

Na medida em que, na concepção do Superintendente Educacional (1985:75), "*a democracia não é uma ação que virá pronta e acabada*", mas que depende do "*nível de organização e do direcionamento que lhe forem dados*", considera ser "*fundamental que as pessoas envolvidas no processo estejam imbuídas de vontade e de decisão*". Essa determinação do Superintendente Educacional sugere algumas questões. Entre elas, qual é o peso da vontade e da decisão dos gestores do Estado R em relação à criação de condições de trabalho para os profissionais da educação escolar? Qual é o peso da vontade e do desejo dos gestores do Estado R lotados na Secretaria de Estado da Educação, em relação às medidas administrativas levadas a efeito em outras instâncias, como o Gabinete do Governador, a Secretaria de Administração, a Secretaria de Planejamento? Como as medidas administrativas implementadas pelos gestores das outras instâncias do Estado R ou mesmo da Secretaria de Educação em relação à política de pessoal afetaram a organização do trabalho, viabilizando ou obstando as propostas pedagógicas que acabei de expor? Como a vontade e a decisão dos profissionais da Educação, por intermédio de seus colegiados impediram ou não que medidas racionais/"irracionais" fossem levadas a cabo? Como os trabalhadores da Educação, como sujeitos coletivos em suas lutas, representaram ou não uma ameaça às ações racionais/"irracionais" que afetavam a organização do trabalho? Como a vontade e o desejo dos profissionais da Educação, expressos desde o movimento dos trabalhadores de ensino, em 1979, de elegerem seus diretores foram levados em conta pelos gestores do Estado Restrito? Este será o objeto do próximo capítulo.

CAPÍTULO VII

AS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" E AS ALTERAÇÕES NA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO NA ESCOLA

1 - OS ANTECEDENTES

Nas duas gestões administrativas estaduais compreendidas no período escolhido para estudo - 1ª. gestão: Tancredo Neves e Hélio Garcia, que o substitui, e 2ª. gestão: Newton Cardoso - como foi visto, ocorrem reformas, com o objetivo de implantar uma modernização racionalizadora na administração pública. Nessas reformas, as áreas sociais tiveram destaque especial. No que se refere à Educação, registram-se mudanças profundas quanto à administração de pessoal.

Suponho que essas mudanças muitas vezes inviabilizaram outras na mesma área, algumas de natureza pedagógica. E eu não poderia deixar de investigar, neste trabalho, as mudanças na administração de pessoal da Educação e inferir, a partir daí, como e em que medida essas mudanças contribuíram para viabilizar/inviabilizar a concretização de propostas pedagógicas, ao alterarem a organização do trabalho.

A partir de 1986/87, a Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais passa a adotar medidas de natureza administrativa e burocrática, como forma de gerir recursos e pessoal. Essas mudanças são tidas como necessárias para a concretização de mudanças pedagógicas. Tais medidas situam-se no âmbito da reforma administrativa do setor público e apresentam-se como mecanismo para a modernização institucional.

Como se depreende do conteúdo do Capítulo VI, uma série de medidas de natureza pedagógica vinha sendo tomada, tendo como parâmetro os compromissos de campanha expostos no documento *Governar é ... Diretrizes para um Plano de Governo em Minas Gerais* - Tancredo Neves/Hélio Garcia¹. Como foi mostrado nos capítulos anteriores, o documento da

1 NEVES, 1982.

Secretaria de Estado da Educação intitulado *Educação para a Mudança*², juntamente com as decisões finais do Congresso Mineiro de Educação, consubstanciadas no documento *Diretrizes para uma Política de Educação em Minas Gerais*³, subsidiaram o *Plano Mineiro de Educação 1983/1987*⁴ e este deu base às reformulações curriculares, à revitalização das escolas normais e à instituição da administração colegiada. A concepção geral de projeto pedagógico que veio sendo gestada nos movimentos sociais e dos trabalhadores de ensino de modo específico, ao longo da década de 70 e no início da de 80, foi recuperada e "refuncionalizada" pelos programas partidários. Serviu de base para a carta de intenções do Governo do PMDB e pode ser resumida pelo seguinte trecho do Plano Mineiro de Educação (MINAS GERAIS, 1983: 3-4):

"Todo indivíduo, independente de sua idade, credo, raça, classe social, tem direito à educação, sendo dever do Estado prover a educação formal e, por conseguinte, é necessário recuperar a responsabilidade de uma administração voltada para a solução dos problemas que afetam diretamente a função social da escola pública. Portanto, a administração deverá instrumentalizar-se para responder, com o devido respeito, à sociedade à qual serve. A escola deverá transmitir a todos que a ela tenham acesso, sem discriminação, o saber universal, ou seja, o saber historicamente acumulado, necessário à formação dos cidadãos. Desta forma, todo o ensino apresentado pelo Estado deve ter o melhor nível de qualidade que puder oferecer, independentemente da classe social atendida. Esse caráter de universalidade exige do Estado uma ação comprometida com os interesses de toda a população, eliminando a acepção elitizante ainda arraigada à educação. Neste sentido, o caráter da universalização não se reveste de pura expansão das oportunidades educacionais, mas exige o atendimento a todos, respeitando-lhes os valores, respondendo-lhes aos anseios, permitindo-lhes desenvolver, dentro do universo cultural e lingüístico local, a articulação desse universo com o saber universal".

Com base nesse Plano, uma série de propostas pedagógicas foram levadas a efeito, como se pôde verificar no Capítulo VI - reformas de currículo, revitalização das escolas normais e administração colegiada. Constatei, também, no Capítulo IV, que simultânea e concomitantemente estavam acontecendo mudanças administrativas. Neste capítulo, pretendo

2 MINAS GERAIS. SEE. *Educação para a mudança*, 1983.

3 MINAS GERAIS. SEE. *Diretrizes para uma política...* 1983.

4 MINAS GERAIS. SEE. *Plano Mineiro de Educação 1983/1987*, 1983.

examinar as mudanças administrativas que afetaram as condições de trabalho do professor.

Suponho que, por decorrência das reformas administrativas, aumentou-se o controle dos órgãos de decisão (Secretaria de Estado da Educação) sobre as escolas e sobre os trabalhadores de ensino, num movimento que implicou uma restrição dos poucos espaços de autonomia conquistados. E, se assim foi, as instâncias de participação, que por si só já conviviam com as contradições inerentes à formação dos profissionais e à internalização de mecanismos autoritários de gestão decorrentes da própria História da sociedade brasileira, sofrem redução de seu alcance.

Antes de entrar nas mudanças propriamente ditas, vale lembrar que a administração de pessoal na área de Educação apresentava-se desde há muito tempo como um problema para os gestores do Estado R, como já comentei no Capítulo IV. Por ora, importa reavivar a memória sobre alguns aspectos. Primeiro, o diagnóstico contido no "paper" de Fernando Roquete Reis⁵, onde o autor afirma que:

"Cerca de 106.000 pessoas, é a força de trabalho a serviço da Educação. Desse total, aproximadamente 80.000 atuam no Ensino Primário, para reger cerca de 40.000 classes em seis mil unidades escolares, atendendo ao contingente da ordem de 1,8 milhões de alunos.

Tais números põem à mostra, desde logo:

- a) que parece haver excesso de professores em relação ao número de classes e mesmo de alunos;*
- b) que se trata de uma organização de características gigantescas, a exigir extraordinário sistema de comando e de controle".*

Segundo, não menos importante, trata-se do destaque dado ao "inchaço" de pessoal da Pasta da Educação, na exposição dos problemas da Secretaria de Educação pelo então titular, Octávio Elísio, na primeira reunião do Secretariado do Governo Tancredo Neves⁶.

Era o início do Governo da "Nova República". Não era conveniente a adoção de medidas drásticas que implicassem corte de pessoal. O momento era de assimilar e de recuperar

5 REIS, (s/d.), p. 1.

6 PRIMEIRA visão dos problemas..., 1983.

as mobilizações dos profissionais da Educação e concretizar o ideário anunciado pela concepção global do projeto pedagógico dos novos gestores.

Assim sendo, nada mais oportuno que reforçar o envolvimento desses profissionais, pela via da participação, em projetos pedagógicos: Congresso Mineiro de Educação, Colegiado na Secretaria de Educação, nas Delegacias de Ensino e nas escolas, reforma de currículos e programas com a participação de docentes e especialistas de Educação. Era a primeira fase da "Nova República", que se caracterizou pela euforia, pelo otimismo e pelo voluntarismo pedagógicos.

Sob o efeito dos projetos pedagógicos em curso, para os quais as mobilizações dos profissionais da Educação foram canalizadas, dá-se início à segunda fase da "Nova República". Nesta, volta-se a atacar o ponto já diagnosticado - *grande contingente de pessoal, cujo crescimento havia ocorrido sem controle, e não correspondia às exigências de ampliação em face das demandas por escolarização*. Diante desse diagnóstico, a racionalização administrativa impunha-se como necessidade, sob o ângulo de análise dos gestores das três Pastas - Secretaria da Administração e Desburocratização, Secretaria da Fazenda e Secretaria da Educação.

Pode-se dizer que, já no final da vigência do Plano Mineiro de Educação (1986/1987)⁷, a escola pública e os profissionais que nela atuam vêm-se submetidos a medidas racionalizadoras oriundas dos órgãos de decisão, não apenas da área educacional, mas de outras instâncias, que, inclusive, submetiam aquela aos ditames destas. O agravante dessa realidade reside no caráter legitimado das medidas tecnoburocráticas adotadas, decorrentes tanto do envolvimento das propostas no discurso participativo, como também do engajamento dos profissionais do ensino na fase anterior - 1983/1985 - quando aconteceu o Congresso Mineiro de Educação e a implantação dos colegiados nas escolas. A vaga progressista em Educação entra em sua fase agônica, juntamente com os sonhos e projetos anunciados pela "Nova República".

As primeiras medidas são adotadas já em 1986. Por intermédio da Lei nº 9.346, de 5 de dezembro de 1986, é criado o Quadro Permanente da Secretaria de Estado da Educação, sendo também reestruturada aquela Secretaria. Por meio da Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de

7 MINAS GERAIS. SEE. *Plano mineiro...*, 1983.

1986, posteriormente regulamentada pelo Decreto nº 26.515, de 13 de janeiro de 1987, é criado o Quadro de Pessoal das unidades escolares estaduais. Nesse quadro, separam-se os cargos de magistério das denominadas funções administrativo-burocráticas, incluindo algumas funções especializadas, que já haviam sido regulamentadas como cargos do Quadro Permanente. Nessa lei, especificavam-se também os critérios de ingresso e movimentação de pessoal, bem como o número de servidores, a distribuição de aulas e a jornada de trabalho docente, entre outros, aos quais as unidades escolares deveriam ater-se, ao organizar seu quadro, levando em conta seus quantitativos (número de alunos, turmas e turnos). Era o início da racionalização administrativa do pessoal lotado na Secretaria de Estado da Educação, nas Delegacias Regionais de Ensino e nas unidades escolares.

Um desfile de planos de carreiras ou de quadros funcionais ou de planos de cargos e salários, entre outras, constitui rotina sempre que há necessidade de induzir a motivação e a fidelidade com relação à organização. De maneira tácita, desvia os profissionais das ocasiões de conflito. Cria expectativas entre aqueles que acreditam ter direito à promoção, em razão dos longos anos de fidelidade ao serviço (promoção por tempo de serviço) e acena com esperança de ganhos para os mais jovens e ambiciosos, que desejam progredir na carreira graças ao reconhecimento do seu trabalho, de sua qualificação e habilitação (promoção por mérito).

Um dos dispositivos do Decreto nº 26.515, de 13 de janeiro de 1987, assim prescreve:

"Art. 16 - O professor, com carga horária incompleta ou de conteúdo excluído do currículo poderá ser aproveitado na escola ou em outra da localidade, sucessivamente, para:

I - regência de atividades, áreas de estudo ou disciplina para o qual possua habilitação específica;

II - regência de aulas de conteúdos afins, no mesmo grau de ensino ou em grau diferente;

III - regência de qualquer atividade, área de estudo ou disciplina;
(Grifos meus.)

IV - substituição na própria escola, de aulas do mesmo conteúdo ou conteúdo afim, ainda que em grau de ensino diferente;

V - regência em qualquer atividade, área de estudo ou disciplina".

Alguns problemas concretos e delicados, do ponto de vista político, levam à adoção dos critérios anteriormente citados. Dentre estes, estavam, na perspectiva dos

governantes, os contratados, também denominados convocados. e os celetistas, contratados segundo as normas da CLT (Consolidação das Leis Trabalhistas). Dentre estes, destacavam-se os do ensino público, pelo aumento de seu número sem mecanismos de controle. Por isso eram considerados, como afirma GENTILINI (1993:212),

"... os grandes responsáveis pelo que se considerava o 'inchaço' dos quadros do funcionalismo público com reflexos no custeio da máquina administrativa do Estado".

Problema mais complexo, devido à malha do clientelismo em que se enreda, constituía o pessoal em "desvio de função", isto é, aqueles professores, em sua maioria oriundos das séries iniciais do 1º Grau, que se haviam afastado da sala de aula, tanto por interesse pessoal, quanto por interesse do sistema, para exercer funções nos órgãos administrativos do Estado, entre eles a Secretaria de Estado da Educação, mas não exclusivamente nessa Pasta. Outro mecanismo, previsto em lei, que viabilizava o afastamento de pessoal da escola, era a "adjunção". A adjunção é um mecanismo que possibilita ao funcionário prestar serviço, em outra repartição - órgão do governo ou instituição que com o governo mantém convênio, dentro ou fora do Estado de Minas Gerais - respeitada a conveniência do sistema e o interesse do funcionário.

GENTILINI (1993:213), diretor da Delegacia Regional de Ensino de Poços de Caldas na época, e autor de uma dissertação de Mestrado focalizando as reformas administrativas do Governo Newton Cardoso, observa que, apesar das distorções causadas ao sistema de ensino em decorrência das adjunções e dos desvios de função, com o aumento do número de contratados, durante dois períodos administrativos, não foram tomadas medidas mais rigorosas de controle dos afastamentos e das contratações e que os critérios estabelecidos pela Lei 9.381/86 e pelo Decreto 26.511/87 não foram rigorosamente observados.

CARVALHO (1993:6), em sua tese de Mestrado intitulada *"O professor-funcionário no intervalo da prática*, faz uma retrospectiva das políticas governamentais para o pessoal da Educação em desvio de função. Considera que, no período de 1983/87, implanta-se uma **política de permanência** que se caracteriza por um conjunto de medidas de incentivo à regência que tinham por objetivo sanar o problema de fuga de professores no seu nascedouro: a sala de aula.

A autora (1993:6) aponta, em nota de rodapé, medidas adotadas na Gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia com o objetivo de incentivar a continuidade em tarefas de ensino:

"No dia 12 de maio de 1983, os jornais da Capital anunciavam:

Considerando que a melhoria da qualidade de ensino está diretamente ligada à valorização do profissional do magistério, o Governador Tancredo Neves, atendendo a antigas reivindicações da categoria, enviará mensagem especial do Poder Legislativo, contendo diversos benefícios: Gratificação de incentivo à Docência, Incorporação da Produtividade, Acesso e Progressão Horizontal, Convocação de Pessoal para as escolas estaduais e Concurso Público".

No discurso de Carvalho fica evidente que há um "desviante" - o professor. Como todo aquele que se desvia da norma na sociedade, este deve ser submetido a medidas de tolerância, de início, e, depois a medidas incentivadoras e pedagógicas que possibilitem seu ajustamento aos parâmetros preestabelecidos de normalidade. No caso do educador "desviante", o ajustamento significa a permanência na sala de aula. O que se esconde atrás do biombo pedagógico das políticas de permanência?

Ainda segundo CARVALHO (1993:6), as medidas tomadas, e por ela denominadas de política de permanência, não atingiram o objetivo proposto. O novo Governo Newton Cardoso passa, então, a adotar uma série de medidas que visavam à devolução do professor à sua atividade de ensino, as quais a autora (1993:6) denomina **política de retorno**.

No discurso de Carvalho, observa-se que o tratamento ao "desviante" muda. As medidas adotadas, consubstanciadas na pedagogia do estímulo, não funcionaram. Foi preciso adotar outra pedagogia - a da energia, a da ordem: "Desviante", retorne!

Para GENTILINI (1993:214), a adoção das denominadas medidas de retorno constituía uma exigência em face da avaliação do setor fazendário, que considerava o setor educacional reticente e alheio ao cumprimento da determinação de conter as contratações.

"A saída, pois, foi o processo de racionalização. E como critério nada mais oportuno do que o Decreto 26.515, interpretado, entretanto, dentro de uma racionalidade essencialmente econômica e tecnocrática" (GENTILINI, 1993:215).

Em outras palavras, a semente havia sido lançada no Governo passado, ainda que ao som agônico da "Nova República". Não mais se tratava de implantar projetos político-pedagógicos (Currículos, revitalização das escolas normais, administração colegiada). Isso já havia acontecido. Tratava-se de implementar medidas de contenção de gastos.

Dentro da perspectiva da política de retorno, usando a expressão de CARVALHO (1992:6), dois decretos são publicados (Decreto nº 27.166, de 22/7/87, e Decreto nº 27.276, de 26/8/87). Pelo primeiro, são revogados todos os atos de adjunção, com a exigência de que os professores e funcionários nessa situação retornassem às suas repartições de origem dentro de três dias. Pelo segundo, proíbe-se a concessão de "autorização especial". Por esse dispositivo, os profissionais da Educação escolarizada não poderiam afastar-se de suas funções para freqüentar cursos de pós-graduação ou de qualificação profissional. As razões do Governo para o primeiro dispositivo eram que a Secretaria da Educação estava servindo de *fornecedora de mão-de-obra* para outras instituições, e, para o segundo, eram que as concessões de autorização especial ocorriam de forma indiscriminada e até por critérios políticos (político-partidários).

Reavivar a memória é um exercício sumamente necessário, quando se trata de reconstruir a História. É oportuno, aqui, lembrar o já exposto no Capítulo IV, ao tratar das reformas administrativas em Minas Gerais. Para viabilizar a reforma administrativa, tendo como parâmetro as diretrizes contidas no Decreto-Lei nº 200/67, os gestores do Estado R, em Minas Gerais, precisaram recrutar, do sistema estadual de ensino, as pessoas mais habilitadas e qualificadas. Vale salientar que essa habilitação e qualificação, regra geral, era obtida por iniciativa do trabalhador em educação, sem ônus para o Estado.

Os profissionais mais qualificados e habilitados eram retirados da escola. Tinham como prêmio afastar-se da sala de aula e, conforme o nível hierárquico em que se posicionavam, receber uma complementação salarial, possível mediante contratos por prazos delimitados e renováveis, com firmas governamentais, como, por exemplo, a Fundação João Pinheiro. Tais recrutamentos e complementações salariais, como estratégias para realizar a modernização administrativa, passam, na década de 80, a constituir um problema, como se pôde constatar no

Capítulo IV, pelas afirmações de MARES GUIA NETO, quando Secretário da Reforma Administrativa e Desburocratização.

O incentivado a sair da sala de aula na década de 70 passa a ser chamado de "desviante" na década de 80, e estimulado por prêmios, tais como gratificação à regência e incorporação da produtividade, a voltar à sala de aula. Diante do fracasso das medidas incentivadoras, passa-se ao "cumpra-se a lei" - "política de retorno". Em ambas as circunstâncias, esconde-se por trás do biombo, o fundamental - as razões econômicas e a necessidade do controle da organização do trabalho.

2 - AS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" - AS PRIMEIRAS VOLTAS DO PARAFUSO...

Em face de pressões políticas, seja por parte das instituições da sociedade envolvidas, seja por parte das associações de categorias do magistério ou, ainda, por publicações com críticas às medidas adotadas pela imprensa local, o Governo faz um recuo tático. Pelo Decreto nº 27.299, de 2 de setembro de 1987, autoriza a adjunção até o final do ano.

Na verdade, esse recuo foi uma recuperação do conflito, para que medidas de ordem administrativa mais drásticas pudessem ser efetivadas. Dois atos legais explicitam a inflexão no modo de gerir a área educacional - o Decreto nº 27.212, de 11 de agosto de 1987, e o Decreto nº 27.541, de 20 de novembro de 1987. Por meio desses decretos, o Governador delega à Casa Civil a competência para controlar os atos de movimentação de pessoal no Estado.

Em um ajuste de contas entre a Secretaria de Estado da Educação e a Secretaria de Estado da Fazenda, concluiu-se que era preciso enxugar o quadro de pessoal da Secretaria de Estado da Educação, e a via encontrada foi proibir convocações (de professores substitutos) para suprir a falta de pessoal nas unidades escolares. Tal medida foi consubstanciada pelo Decreto nº 27.444, de 14 de outubro de 1987.

Como não é preciso muito esforço para inferir, tornou-se inviável, com tais medidas, o funcionamento das unidades escolares. Assim, em menos de um mês, o Governador retrocede e autoriza as unidades de ensino a convocarem o pessoal necessário para o

cumprimento de suas atividades. Entretanto, essa decisão não implicou autonomia da Secretaria de Estado da Educação, tampouco da escola, pois, nos termos do Decreto 27.513, de 11 de novembro de 1987, e do Decreto 27.541, também de 11 de novembro de 1987, competia à Casa Civil controlar e fiscalizar todo ato de movimentação de pessoal.

Com essa inversão, alguns analistas dessa mudança de competência de um órgão para outro, situado superiormente na estrutura hierárquica, consideram um retrocesso, que reflete uma tendência a descaracterizar a Secretaria de Educação como o órgão encarregado de cuidar da educação pública, que é sua especificidade. A educação pública é entregue a uma secretaria eminentemente político-partidária, capaz de fazer barganhas - a Secretaria Adjunta à Casa Civil.

GENTILINI (1993: 227) considera que:

"A delegação de competência à Casa Civil transforma a SEE/MG [Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais] em um órgão meramente cumpridor das determinações do Secretário Adjunto da Casa Civil e o titular da pasta da Educação, uma figura decorativa, reduzido a assinar atos de rotina burocrática; já que a própria administração de recursos financeiros e de pagamento de pessoal passa a depender da anuência da Secretaria da Fazenda do Estado, sob rigorosos critérios e limites.

Por um ângulo de análise, a transferência à Casa Civil do controle da movimentação de pessoal é um retrocesso, na medida em que recupera formas tradicionais de exercício da autoridade. Por outro, esse procedimento não representa um recuo, mas a manutenção de clássicas práticas tayloristas de manutenção de hierarquias formais.

O fato de a Secretaria de Educação ser relegada a um plano inferior, quando se trata de administrar o processo de trabalho e a força de trabalho da Educação, especialmente após os avanços conquistados no campo pedagógico, tais como administração colegiada, revitalização de Escola Normal entre outras medidas, foi objeto de severas críticas. Quer-me parecer que o agravante não reside na mudança da fonte do controle, pois, em ambas as instâncias, o controle estaria ocorrendo. A gravidade situa-se, no meu entender, no fato de que se tratava de medidas que visavam, pelo controle da movimentação de pessoal, modificar a organização do trabalho na escola, de modo a conseguir, sem alterar os meios de produção e

sem aumentar a qualificação da força de trabalho - capaz, no entanto, do mesmo trabalho simples - reduzir a "porosidade" na jornada de trabalho dos profissionais da educação. Isso significa, em outras palavras, obrigar os trabalhadores do ensino a trabalhar mais tempo (seja prolongando a jornada de trabalho, seja acelerando a sua execução), com os mesmos meios de produção e obedecendo ao mesmo sistema de trabalho. É um quadro de estagnação tecnológica característico da mais-valia absoluta. Nem aumenta a produtividade, nem aumenta o interesse da força de trabalho. E o círculo vicioso instala-se. A força de trabalho não produz, porque está desinteressada, com todas as conseqüências que daí advêm, e, porque não produz, é reprimida; porque é reprimida, fica mais desinteressada ainda e, porque está mais desinteressada, não produz. O único recurso do lado de quem organiza o trabalho - os gestores - é continuar reprimindo, mas esse recurso é ineficaz para aumentar a produtividade e o círculo vicioso prossegue.

3 - AS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" - OUTRAS VOLTAS DO PARAFUSO...

Todas as alterações vistas até agora eram apenas medidas preliminares. Outras voltas do parafuso foram dadas, com um pacote de medidas publicadas em fevereiro de 1988 e corporificadas no Decreto nº 27.868, de 13 de fevereiro de 1988, e na Resolução nº 6.409, de 25 de fevereiro de 1988, da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, ambos entrando em vigência naquele ano letivo (1988).

O decreto ficou sendo conhecido como *Decreto de Racionalização do Quadro de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação*. Estabelecia os critérios de movimentação de pessoal efetivo e de contratações para o Sistema Estadual de Educação. As bases para a elaboração desse decreto foram a Lei 9.381, de 18 de dezembro de 1986, e o Decreto 26.515 de 13 de janeiro de 1987, ambos aprovados no fim da primeira fase da "Nova República".

Nos termos do decreto da "racionalização" (Decreto nº 27.826, de 22/1/88), o diretor da escola só poderia convocar pessoal para atuar na escola após a autorização prévia do Governo:

"Art. 2º - O Secretário de Estado da Educação baixará instruções sobre a racionalização e o processamento da convocação e seu

encaminhamento, para autorização, à Secretaria de Estado da Casa Civil".

Enquanto não se desse a autorização prévia para convocar pessoal para o cargo ou função, a unidade estadual de ensino deveria funcionar, exclusivamente:

"I- com o diretor ou coordenador da escola;

II- com os ocupantes de cargos efetivos:

a) de especialista de educação;

b) do Quadro Permanente, (...)

c) de professor ou de regente de ensino (...),

III- com o servidor em exercício do cargo em comissão de Secretário de Escola (...)" (Art. 1º, parágrafo 2º, do Decreto nº 27.868, de 12 de fevereiro de 1988).

Em termos operacionais, a aplicação do artigo implicava o pleno emprego dos profissionais da Educação efetivos e só permitia a existência das funções de Vice-Diretor, Coordenador de Ensino, de Acompanhamento Musical ou de Atividades Artísticas (funções previstas no artigo 13 da Lei nº 9.381, de 18 de dezembro de 1986), quando todas as aulas de todos os conteúdos curriculares estivessem distribuídas entre os profissionais efetivos (Art. 2º). Dentro da perspectiva do pleno emprego dos profissionais efetivos, as aulas seriam distribuídas nos termos do artigo 6º. da Resolução 6.409/88:

"Art. 6º. O professor, com carga horária incompleta ou excluída do currículo, será aproveitado, na própria escola ou em outra da localidade⁸, e sucessivamente, para:

a) Regência de atividade, área de estudo ou disciplina para a qual possua habilitação específica;

b) Regência de aulas do conteúdo do seu cargo, em grau de ensino diferente;

c) Regência de aulas de conteúdo afim, no mesmo grau de ensino ou em grau diferente;

d) Regência em qualquer atividade, área de estudo ou disciplina (Grifos meus.);

8 Ao profissional da educação escolar que, após a distribuição das aulas, ficasse com carga horária incompleta, a solução seria complementar a carga horária em outra instituição, sendo viável, pelo Decreto 27.868, de 12/2/88, a mudança de lotação, mediante o procedimento *ex-officio*, já previsto na legislação - (Lei nº 9.381, de 18/12/86, e Decreto nº 26.515, de 13/1/87), em que o servidor não opinava sobre seu interesse ou não pela mudança de lotação. Todos esses expedientes eram acionados para que o pleno emprego dos efetivos se tornasse realidade e, por conseguinte, não se viabilizassem convocações.

e) Substituição de aulas do mesmo conteúdo ou de conteúdo afim, ainda que em grau de ensino diferente.

Parágrafo 1º - Nas situações previstas nas alíneas b, c, d e e do parágrafo anterior, exigir-se-á que o professor tenha condições de ser autorizado a lecionar, nos termos da legislação específica".

Grifei a alínea d do artigo 6º por que dela sobressaem algumas questões, extremamente relacionadas às linhas operacionais selecionadas para análise no Capítulo VI - propostas de currículos e programas de ensino, revitalização da Escola Normal e administração colegiada. Naquele capítulo, analisei as propostas de currículos e programas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas, na condição de gestores do Estado Restrito. Constatei que, apesar de algumas incongruências teórico-práticas, as propostas de currículos e programas incorporam os progressos das ciências e do próprio referencial teórico-prático de currículo como campo de estudo.

Tendo como lema "*educação para a mudança*", as propostas de currículos e programas tinham como pressuposto a necessidade da formação omnilateral da personalidade do aluno. Concebia-se o aluno como sujeito político capaz de intervir nas instituições em que se insere, bem como na sociedade. Por conseguinte, propunha-se que os currículos e programas de ensino tivessem como objetivo a formação do aluno como "cidadão" consciente e participativo. Acreditava-se que o aluno, "futuro cidadão", participativo e crítico, seria capaz de transformar o social. De acordo com essa perspectiva, era fundamental assegurar a esse aluno o domínio de uma fundamentação teórica sólida e de uma instrumentalização técnica compatível com as exigências para o desenvolvimento das forças produtivas.

Algumas questões emergem, a partir das afirmações anteriores. Como garantir a tão propalada qualidade do ensino público das promessas de campanha, das metas do Plano Mineiro de Educação 1984/87, consubstanciadas em propostas de currículos e programas de ensino, se se considerar que o professor, para completar as aulas do seu cargo, deverá exercer **a regência de qualquer atividade, área de estudo, ou disciplina?** Não se estaria, com esse dispositivo legal, negando o próprio pressuposto de valorização dos conteúdos fundamentais e críticos? Que qualidade de escola pública e de ensino público é viável como um professor tendo que dar diversas disciplinas para completar a sua jornada de trabalho? Recorde-se a situação da

professora de Inglês e a da que ficou com "stress", necessitando, por isso, entrar com pedido de licença para tratamento de saúde, relatadas no Capítulo II, como exemplos entre muitos outros de resistência no local de trabalho.

Quando uns decretam o fim do fordismo e outros afirmam que "*o fordismo está vivo no Brasil*" (CARVALHO, SCHMITZ, 1990, FERREIRA *et al.*, 1991), não há como discordar do segundo grupo, ao constatar que um dos seus princípios básicos penetra agudamente a organização do trabalho na Educação - a não "porosidade" da jornada de trabalho -, ou seja, a inexistência de pausas de espera na produção. Os professores têm que completar plenamente sua carga horária. Se não houver aulas da sua disciplina, eles podem dar aulas de qualquer outra disciplina ou área de estudo, podendo chegar a lecionar 3, 4 ou 5 disciplinas diferentes. Se não houver aula na sua escola, completará sua carga em outra localidade, o que implicará consumo de tempo para o deslocamento do professor, além de ajustamento ao horário da outra escola. O que importa é não ficar com o horário vago (o correspondente à pausa de espera na produção). Se de todo não houver aulas das disciplinas ou áreas de estudo, deve realizar qualquer atividade. (Atividade aqui está sendo tomada no sentido atribuído pela Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, como tratamento dado às matérias nas quatro primeiras séries do 1º Grau).

Para a aplicação desse princípio, o controle tem que ser rigoroso e ostensivo. Os contratos têm que passar pelo crivo do inspetor escolar, da seção de pessoal da Delegacia Regional de Ensino, da Secretaria de Estado da Educação, do fiscal da Secretaria da Fazenda e do Chefe da Casa Civil.

O decreto, ao determinar que a não-contratação de pessoal fosse cumprida, interfere em direitos dos servidores. Entre esses direitos, destacam-se os afastamentos por licença, inclusive licença para tratamento de saúde e férias-prêmio. Tais pedidos ficavam pendentes até que a Delegacia Regional de Ensino os examinasse, apresentasse seu parecer, tendo por base os quadros informativos das escolas, e os encaminhasse à Casa Civil e à Secretaria da Fazenda, então encarregada da fiscalização do cumprimento do decreto, e o contrato para substituir os afastamentos fosse, enfim, autorizado. Só assim eram asseguradas

ao solicitante de afastamento a concessão de licença e ao contratado a segurança de que o período em que substituiria um professor seria pago pela Secretaria da Fazenda.

Além das intervenções na vida profissional dos professores, anteriormente citadas, outra medida é acionada. Trata-se da remoção ou mudança de lotação *ex-officio*, isto é, sem que fosse de interesse e iniciativa do profissional, mas do sistema de ensino. As remoções eram processadas sempre que ocorresse excedente de profissionais, após a distribuição de todas as aulas, nos termos do artigo anteriormente citado. E, ainda mais, para completar a carga horária docente, o professor deveria, caso essa carga não fosse suficiente em uma escola, assumir turmas em mais de uma escola, sendo estas, às vezes situadas diametralmente opostas à sua, na cidade,

Uma política para reduzir especialistas de Educação é colocada em vigor, contrariando a Lei Federal nº 5.692/71. Segundo essa lei, as escolas de 1ª e 2ª Graus deveriam contar, em seus quadros, com especialistas de Educação - Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais. A política para reduzir pessoal que atinge os especialistas de Educação, levada a efeito pela via do artigo 5º da Resolução nº 6.409, de 25 de fevereiro de 1988, oriunda da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais, só admitia o preenchimento da função de Vice-Diretor e de especialistas após o atendimento de todas as turmas, da 1ª à 4ª séries, por Supervisores Pedagógicos e as da 5ª à 8ª séries, por Orientadores Educacionais. Lembra GENTILINI (1993:236) que, com o rigor com que o decreto era aplicado, não restavam praticamente professores e especialistas efetivos disponíveis para a função de Vice-Diretor, dado o mecanismo de mudança de lotação já citado, ou seja, lotação *"ex-officio"*.

É provável que as medidas "racionalizadoras", afetando também os especialistas de educação, tenham sido um acontecimento marcante para a tomada de consciência que se vinha desenvolvendo de que a proletarização atingira não apenas os professores, mas a todos os que atuavam na escola - do servente aos especialistas de educação, passando pelos professores. Proletarização, aqui, está sendo entendida como a define ENQUITA (1991:46) *"processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais ou menos sucessivamente, o controle dos seus meios de produção, o objetivo do seu trabalho e a organização de sua*

atividade". É um forte indicador da tomada de consciência desse processo o fato de a UTE - União dos Trabalhadores do Ensino, mudar seu nome, quando se transforma em Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação (agosto de 1990), como já foi registrado no Capítulo II. Com essa mudança de nome a UTE declara formalmente representar não só aos professores, mas a todos os profissionais da educação.

Na prática administrativa mineira, havia um procedimento denominado **acesso**, ou mudança de nível, que dava possibilidade ao profissional da educação efetivo que atuava da 1ª à 4ª série, mas com habilitação em nível superior, trabalhar da 5ª à 8ª série ou no 2º Grau, com vencimento correspondente ao nível do curso concluído pelo profissional e sua promoção, por acesso, a um nível mais elevado da carreira. A Resolução nº 6.409, de 25 de fevereiro de 1988, prescreve que,

*"... observada a conveniência pedagógica, o professor e o especialista de educação serão lotados, **preferencialmente**, em nível ou grau de ensino que corresponda ao nível de seu cargo e de sua habilitação específica".*

GENTILINI (1993:236) faz uma avaliação do impacto dessa medida:

*"Este dispositivo gerou uma gigantesca movimentação de professores de um grau de ensino para outro, abandonando repentinamente as suas classes, interrompendo um trabalho já iniciado e muitas vezes sem condições [subentendido por qualificação ou competência] para atuar em outro nível de ensino embora **legalmente** habilitado. Tratava-se, para o Governo, de pôr um fim nas convocações de graus de ensino mais avançados, onde o pagamento do profissional era maior, já que correspondente à sua habilitação".*

Em 1986, como foi exposto anteriormente, é criado o denominado Quadro Permanente, que possibilitava a profissionais da educação atuando em funções administrativas optarem entre o Quadro do Magistério e o Permanente. À época de sua aprovação, o Quadro Permanente apresentava vantagens financeiras ao optante. Todavia, com o passar dos anos, a tabela de vencimento do pessoal desse quadro ficou extremamente defasada e passava a ser mais compensador, do ponto de vista de remuneração, atuar no Quadro do Magistério.

As pressões por parte dos funcionários do Quadro Permanente foram crescendo, simultaneamente com o interesse do Governo em preencher o quadro da escola com pessoal

efetivo. Vale registrar, aqui, a atuação da ATEDUC (Associação dos Trabalhadores da Educação), à qual se filiavam os funcionários da Secretaria de Estado da Educação e Delegacias Regionais de Ensino, no sentido de exigir providências do governo em relação aos funcionários desse Quadro. Assim, em 21 de junho de 1988, por meio do Decreto nº 28.255/88, foi concedido ao pessoal do Quadro Permanente o direito de reopstar pelo Quadro do Magistério, com a condição de serem relotados em unidades escolares. Com esse procedimento em vigor, cerca de 9.000 funcionários fazem a reopção e são relotados nas escolas.

O impacto de tal medida recai sobre os professores contratados (convocados). Perdem seus lugares, depois de haverem passado por todo o processo burocrático de terem seus contratos analisados pelas Delegacias Regionais de Ensino, em face do quadro da escola, encaminhados à Casa Civil e à Secretaria da Fazenda, para autorização de convocação e direito à remuneração.

Em pleno fim de semestre, não é preciso muita imaginação para inferir que as conseqüências de alterações dessa natureza para a seqüência dos projetos pedagógicos nas escola foram drásticas. Professores afastados da regência por muitos anos passam, da noite para o dia, a assumir as aulas.

Toda essa mudança na organização do trabalho leva a reflexão sobre as condições para se viabilizarem propostas pedagógicas, bem como sobre o posicionamento do colegiado das escolas diante das medidas racionalizadoras. Criado, dentro do espírito de democratização das relações no sistema estadual de ensino, recuperando uma aspiração dos profissionais da educação, teve o colegiado voz ativa e posicionamento na hora que os seus integrantes - trabalhadores da educação - se vêem aviltados em seus direitos? De fato, na sua origem, está uma parte da explicação para o seu silêncio. Instituído para discutir problemas pedagógicos e administrativos no que tange ao pedagógico, limita-se a pautar-se pela perspectiva da participação "funcional". Nesse contexto, torna-se oportuna a advertência de PALLOIX (1982:92): "*Há um risco de que as reivindicações de 'controle por parte dos trabalhadores'(ou auto-administração - autogestão) sejam ilusórias, se forem limitadas às reivindicações de controle da produção(...).*"

Alguns subsídios da teorização sobre o controle a partir da prática nas relações de trabalho contribuem para a compreensão desse aparente contraditório dos trabalhadores da educação, por meio de suas instituições. RAMALHO (1991:40-42) considera que *"controle é um dos termos mais usados para contar como os trabalhadores são persuadidos a trabalhar, com detalhes sobre a condução das operações de trabalho ou da aceitação da autoridade capitalista por parte dos trabalhadores"*.

Citando P. K. EDWARDS (1990:142), RAMALHO (1991:40) assim considera:

"Deve-se abandonar a idéia de que o controle é necessariamente o produto da intenção deliberada da parte de gerentes e trabalhadores. Com certeza ambas as partes tentam influenciar a condução do processo de trabalho. Mas equacionar controle com efeitos intencionais traz problemas para identificar esses efeitos e para mostrar que os vários, e às vezes competitivos, métodos de influenciar a negociação do esforço do trabalho vem de uma política coerente. O mais perigoso, no entanto, é tratar o controle como algo em que apenas a gerência se envolve, com os trabalhadores em um papel puramente reativo".

Ainda segundo RAMALHO (1991:41) *"é preferível ver o controle como um padrão que emerge do processo de luta. Não apenas isso ajuda a lidar com o problema da intencionalidade como também serve para enfatizar a natureza multifacetada do controle"*.

Para esse autor (1991:41), ainda remetendo a P. K. EDWARDS (1990:144-145):

"Controle é um termo que resume um conjunto de mecanismos e práticas que regulam os termos do processo de trabalho. Vendo o controle em termos do resultado de lutas permite uma distinção entre controle detalhado (detailed control) e controle geral (general control). O primeiro se refere ao processo de trabalho imediato, a assuntos referentes a tarefas de trabalho e podem ser resumidas numa fronteira de controle. O ponto chave sobre a fronteira de controle é que tanto resume os resultados de lutas anteriores no processo de produção como cria as possibilidades de lutas futuras. Como no caso do controle em detalhe (...), o controle geral não se refere a intenções mas a padrões de resultados. Reflete a extensão na qual os trabalhadores ficam subordinados à produção de mais valia. Não é controle no sentido do poder de decidir aspectos particulares do esforço de negociação mas uma indicação da efetividade social do sistema produtivo. A importância de distinguir entre o controle geral e o controle em detalhe está em que uma crise do último não necessariamente prejudica o primeiro. O ponto importante é que é possível analisar o controle sem reduzi-lo ao local da produção e sem oscilar entre suas concepções indiferenciadas".

Vale tocar, aqui, numa questão complexa, qual seja, o contraditório da busca de autonomia pelos trabalhadores da educação escolarizada. De um lado, reivindicam o controle compartilhado (*controle em detalhe*) da escola, por isso, reivindicam assento no colegiado de professores, pais e alunos, para discussão e tomada de decisão em relação às questões pedagógicas e administrativo-pedagógicas. Tentam, de certo modo, sair do controle do Estado, no que se refere às tarefas de trabalho, e buscam a democratização do espaço escolar. Obtêm o consentimento na medida em que esta participação é funcional, isto é, volta-se para o alcance dos objetivos de maior produtividade.

Por outro lado, esbarram com a hierarquia e com o controle do Estado no que se refere à sua subordinação à produção de mais-valia (*controle geral*), na medida em que compõem um quadro de pessoal constituído pela ação do Estado. Não lhes é, ainda, assegurado o direito à participação no controle da organização do trabalho e da administração da força de trabalho (*controle geral*). Nesse nível, a participação é negada, portanto, é "conflitual". Essa participação implicaria tocar na questão central - a exploração daqueles que organizam o trabalho em relação àqueles que executam o trabalho. Daí as razões de ser de tantas derrotas nas lutas levadas a efeito seja de forma autônoma seja dirigidas pelo sindicato, fazendo a história possível.

Decorre dessa distinção entre os tipos de controle com relação ao futuro a capacidade diferenciada dos trabalhadores de manter e de desenvolver a resistência. Outra implicação é focalizar tanto o controle em relação ao local da processo de produção quanto fora dele.

Segundo GENTILINI (1993:233), que - não é demais recordar - ocupava na época, o cargo de Diretor I da Delegacia Regional de Ensino de Poços de Caldas:

"Em todo o Estado, estabeleceu-se uma confusão na atribuição de aulas para se cumprirem as exigências racionalizadoras agora transformadas em lei. Os diretores de escolas e os inspetores das DREs [Delegacias Regionais de Ensino], temerosos de que a atribuição de aulas pudesse gerar uma contratação, lançavam mão de todos os recursos para que os alunos não ficassem sem aulas, nem, por isso, se empregasse indistintamente o pessoal efetivo da escola.

Nas afirmações de GENTILINI, fica patente o caráter funcional da participação e o papel dos gestores, estejam eles em qualquer lugar da hierarquia - contribuir, ainda que

temerosos, e "lançando mão de todos os recursos" para a realização do serviço, não discutindo em que condições este se concretiza e muito menos a possibilidade contrária de não se efetivar o serviço. De fato, isso seria exigir demais de quem se posiciona como gestor na hierarquia.

4 - AS RESPOSTAS DA SOCIEDADE ÀS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS"

4.1 - A RESPOSTA DA UTE

Como já afirmei no Capítulo II, a UTE ao longo da década de 80, assumiu posição firme em defesa dos direitos dos trabalhadores em Educação. Em face da administração pela via dos decretos, que afetou tanto as condições de trabalho dos profissionais da educação quanto a organização do trabalho na escola, a UTE demonstrou, na prática, seu caráter combativo e agressivo. Permite ficar por dentro da luta travada pela UTE contra a forma de gestão adotada o acompanhamento diário das suas ações. A forma viável que encontrei para esse acompanhamento foi através do registro da imprensa escrita, no caso o jornal *Estado de Minas*. Eis um resumo das reportagens desse jornal que seqüencia os embates entre a UTE e as instâncias administrativas do Estado Restrito:

. *Educação; portarias têm críticas da UTE.* (A manchete refere-se às portarias assinadas pelo Secretário de Educação). 30/12/87, p. 9.

. *UTE protesta contra o Governo no dia 4 (DIA DO BASTA).* 18/2/88, p. 11.

. *Polícia atua com rigor no "Dia do Basta". (Servidores estaduais entram em estado de greve, reivindicando 194,1% de aumento dos vencimentos e são reprimidos pela polícia).* 5/3/88, p. 9.

. *Professor avalia decreto* (Refere-se ao decreto que determina o retorno dos efetivos do quadro de magistério em desvio de função. às salas de aula). 9/4/88, p. 7.

. *Desconto em folha: Fazenda argumenta contra liminar concedida à UTE.* 20/4/88, p. 7.

. *UTE reúne concursados para ir à Justiça contra o Governo.* 29/5/88, p.20.

. *UTE quer reunir concursados e impetrar mandado de segurança contra o Estado.* 9/6/88, p.7.

. *UTE quer apressar votação do projeto sobre pó-de-giz.* 22/6/88, p.7.

- . *UTE quer a garantia da estabilidade* (para servidores que já estão há 5 (cinco) anos ininterruptos no serviço público . 14/7/88, p.10.
- . *UTE reclama de atraso do pagamento.* 22/7/88, p.7.
- . *UTE denuncia aviso falso da [Secretaria] Fazenda* (aviso falso sobre o pagamento dos salários atrasados dos professores e serventes contratados pelo Estado). 29/7/88, p.7.
- . *UTE entra na Justiça* (contra a anulação do concurso público estadual de 1986, envolvendo 1.700 professores). 2/8/88, p. 8.
- . *UTE denuncia dívida de três bilhões de cruzados* (150 mil professores estaduais estão sem receber) 10/8/88, p.8.
- . **PÓ-DE GIZ;** *UTE manda carta aos deputados* (em protesto por se ausentarem no dia da votação do direito ao pó-de-giz como direito dos professores em regência de aulas). 2/10/88, p. 20.
- . *UTE diz que Governador desrespeita a lei* (autorização de contratação de 10 mil professores concursados [nível P1 - Professor 1]. 5/10/88, p. 5.
- . *UTE denuncia demissão ilegal de professores* 16/10/88, p.10.
- . *UTE denuncia; Educação não foi prioridade no Governo Newton Cardoso.* 3/1/89, p. 9.
- . *UTE denuncia: ausência de 20 mil professores que não tiveram seus contratos prorrogados pelo Governo Estadual.* 12/2/89, p. 14.
- . *UTE vai à Justiça* (contra resolução do Secretário de Educação de redução do quadro de pessoal nas escolas). 19/2/89, p. 13.
- . *Servidor protesta hoje contra últimas medidas na educação* (UTE organiza mobilização de trabalhadores do ensino contra as últimas medidas da Secretaria de Estado da Educação: demissão de serventes, municipalização do ensino; congelamento dos salários do funcionalismo público; congelamento do número de turmas nas escolas, a partir de dezembro de 1988). 22/2/89, p. 9.
- . *Protesto contra últimas medidas na Educação reúne 5 mil alunos e professores.* 23/2/89, p. 7.
- . *UTE denuncia desvio de verbas no Governo Newton Cardoso.* 4/5/89, p.7.
- . *UTE denuncia substituição de diretores por critério político.* 21/9/89, p. 8.

Como se pode constatar pelas notícias, o sindicato foi agressivo nas críticas às medidas "racionalizadoras". Tentou, de todos os modos, fazer reverter o quadro com denúncias,

processos jurídicos e ameaças de greve. Todavia, tudo isso não foi suficientemente forte a ponto de interferir na organização do trabalho.

Nessa altura dos acontecimentos, a UTE já não contava mais com o interesse e com a mobilização dos trabalhadores da educação, como no início da década de 80. Tampouco podia esperar uma resposta fácil de adesão dos trabalhadores do ensino, com esse estado de ânimo, para desencadear uma greve. Por parte dos trabalhadores do ensino vivenciando toda a precariedade no trabalho, há como que a construção da imagem que o sindicato está vindo de fora e, por conseguinte a greve também.

Por outro lado, nos locais de trabalho, os trabalhadores do ensino começavam a demonstrar a insatisfação com as medidas governamentais e passaram a manifestar, individualmente ou em pequenos grupos, sinais de resistência passiva ou ativa. Sentindo dificuldade para recuperar essas formas de luta, os gestores do Estado Restrito vão reeditando as medidas "racionalizadoras". A hipótese que levanto é a de que a alternativa de uma estrutura de representação sindical nos locais de trabalho que fosse capaz de operar a mediação das tensões no cotidiano da escola e desse às relações entre trabalhadores do ensino e Estado Restrito, por intermédio de seus gestores, um curso em que o processamento regular de demanda promovesse a absorção cotidiana das tensões, não aconteceu.

Nesse contexto, a UTE, como sindicato, vê-se travada porque as negociações não prosseguem ou nem sequer chegam a iniciar-se. Como os gestores sindicais não participam, nesse momento, da antecipação das reivindicações ou da recuperação dos conflitos gerados, não se tornam, por conseguinte, organizadores da utilização dos trabalhadores da educação como força de trabalho. Do lado dos gestores do Estado Restrito, resta como arma, a cada ano, reeditarem as medidas racionalizadoras e evitarem quaisquer irregularidades, no que se refere à mobilização de pessoal, com ameaças e punições. Esses são mecanismos característicos da mais-valia absoluta.

4.2 - O FÓRUM DE DEBATE

O peso das medidas adotadas causou impacto sobre as agências formadoras de

profissionais da Educação. A Faculdade de Educação da UFMG promove um Fórum de Debates, nos dias 13 e 14 de abril de 1988⁹. Esse Fórum tinha como objetivos:

"Debater a política de Educação no Estado de Minas Gerais; esclarecer as recentes medidas educacionais tomadas pelo Governador Newton Cardoso em relação aos especialistas e professores e discutir a situação dos profissionais de Educação em exercício nas escolas estaduais (em razão destas medidas)¹⁰".

Como expositor desse Fórum, no dia 14 de abril de 1988, o Professor Miguel G. ARROYO (1988) fez uma análise das medidas adotadas:

"Dizer que chegou a ser um sentimento geral seria exagero. De qualquer forma foi bastante generalizado, e bem orquestrado. Ainda dá para lembrar do 'Congresso Mineiro de Educação'? Os mestres pareciam tomados por um entusiasmo novo, uma espécie de crença de que novos tempos tinham chegado. Tudo passou como chegou, não criou raízes, nem podia.

Hoje, poucos anos depois, o sentimento é outro, e desta vez é mesmo geral. Não é a velha descrença, é algo novo, é o medo, é a insegurança diante da administração do arbítrio, diante de autoritários decretos que a todos amedrontam, do mestre ao servente, do especialista ao técnico. Nem nos anos mais negros do autoritarismo sentimos a categoria tão amedrontada, insegura e ameaçada".

Ninguém tem certeza se na próxima semana continuará na regência, na orientação ou supervisão, nem sequer se continuará no emprego. Estamos sob a administração da incerteza. É a nova forma de gerir a educação do povo"¹¹.

Fazendo menção à história da instrução pública em Minas Gerais, ARROYO (1988), nessa conferência, destaca, em um primeiro momento, as conquistas dos trabalhadores do ensino no período de ascensão das suas lutas:

"Ao longo da história do sistema de instrução pública em Minas Gerais observamos uma tendência - a passagem da administração do

9 Participaram desse Fórum a AMISP (Associação Mineira de Supervisores Pedagógicos), AOEMIG (Associação dos Orientadores Educacionais de Minas Gerais), AMIE (Associação Mineira dos Inspetores de Ensino), ADEOMG (Associação dos Diretores das Escolas Oficiais de Minas Gerais), APPMG (Associação dos Professores Primários de Minas Gerais), UTE (União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais), IEMG (Instituto de Educação de Minas Gerais) e DA (Diretório Acadêmico da Faculdade de Educação).

10 FÓRUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL...., 1988.

11 FÓRUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL...., 1988. (Anotações minhas).

arbítrio para a administração do direito. Na última década houve uma tendência nesse sentido. Definir as regras do jogo para administrar pelo direito. Quem mais lutou para essa mudança de tendência foram as organizações dos trabalhadores da educação ao exigir que os profissionais da instrução pública fossem tratados como sujeitos de direito, portanto numa relação mercantil definida, em que se assumem como força de trabalho, mas com regras do jogo definidas"¹².

Em um segundo momento de sua conferência, ARROYO mostra a inflexão que ocorre na década de 80 na forma adotada pelos gestores de administrar o pessoal da Educação:

*"Isso [modo de administrar pelo direito] foi quebrado em nome da racionalidade. Refiro-me à "racionalidade sobre o quadro de pessoal" que está contida nos decretos governamentais. Os decretos continuam na linha da racionalidade. Mas há que se perguntar: são decretos racionalizadores ou são decretos irracionais? A racionalidade não é uma racionalidade interna ao sistema educacional. É uma racionalidade que vem de fora - da economia, do orçamento. 'Estamos em crise, tem-se que cortar gastos' é a fala corrente dos gestores. Não se fala do crescimento do sistema educacional, da melhoria do ensino, mas de gastos. Entre os gastos, os gastos com a área social e dentro da área social os gastos com educação e na educação os gastos com os trabalhadores do ensino"*¹³.

Prosseguindo sua conferência, ARROYO (1988) tenta mostrar que, no contraditório governamental, há indícios claros da força que representa a organização dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais:

"Em nome da racionalidade 114.000 trabalhadores do ensino estão fora da escola. O foco das medidas administrativas é o quadro de pessoal. A irracionalidade está no que trabalha. Isto é brutal. É considerando esse foco que se tem que analisar a racionalidade dos decretos. Os decretos não ocultam as intenções governamentais. O Governo assume através dos decretos que os entraves na Educação resultam da organização do trabalho. Um Governo que assume que os entraves na Educação são a organização do trabalho merece palmas, porque põe a descoberto o que entrava as reformas de currículo. A imprensa, os profissionais da educação estão percebendo que a chaga está aí, na organização do trabalho que inviabiliza qualquer proposta pedagógica. Isto é positivo para o movimento dos trabalhadores do ensino. É a partir daí que se deve travar a nossa luta, pelo resgate da administração do direito, pelo reconhecimento da necessidade das

12 FÓRUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL...", 1988 (Anotações minhas).

13 FÓRUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL...", 1988. (Anotações minhas).

bases da Educação, bases que passam pela organização do trabalho"¹⁴.

4.3 - O DEBATE NA TV MINAS, A IMPRENSA, AS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" E O FUNCIONAMENTO DA ESCOLA

Em debate na TV Minas, o Secretário de Educação do Governo Newton Cardoso - Hugo Gontijo - aconselha aos profissionais da escola que entendam o pacote de medidas administrativas como um limão e lembra que *"de limão também se faz limonada"*. ARROYO, em artigo intitulado *"De limão também se faz limonada"*, analisa o discurso do Secretário:

"O pior é que se tenta por todos os meios convencer a opinião pública de que se trata de medidas racionalizadoras. Promessas não faltaram e de todo o tipo, até aquela da limonada. Nos últimos dias temos ouvido velhos conselhos carregados de esperança: é hora de sacrifícios, mas confiem, a recompensa não tardará, após as medidas amargas, virão tempos melhores. (...)

Os novos gestores dos novos tempos não podiam justificar seus desmandos na teoria do bolo tão desacreditada. Inventaram a teoria da limonada que é tão perversa quanto a teoria do bolo. Primeiro porque nem bolo é prometido; apenas um copo de limonada (...). Segundo porque retoma a mesma lógica para justificar a exploração do trabalho humano. A lógica é simples mas brutal: alguns (neste momento são milhares) têm de ser sacrificados. Têm de passar pelas amarguras do desemprego (a lembrança do amargor do limão tem pleno sentido, é uma imagem acertadíssima) para um dia todos termos empregos garantidos, uma administração racional da empresa privada ou pública.

Em síntese, a advertência foi dada: trabalhadores do ensino não esqueçam que estamos no tempo das vacas magras, no tempo de serem espremidos, triturados feito limão por leis e decretos brutais, estamos no tempo em que após cada ano letivo milhares de mestres, serventes, especialistas terão de ser jogados fora no lixo, qual limão espremido e sugado".

As reportagens do jornal *Estado de Minas* possibilitam dimensionar o alcance do impacto das medidas tomadas, ditas "racionalizadoras", em seu desdobramento na prática escolar. Assim:

14 FÓRUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL...", 1988. (Anotações minhas).

. No dia 16/10/87, página 8, o jornal *Estado de Minas* divulga a notícia com a seguinte manchete: "*Proibição de convocação pode deixar alunos sem professores*". O artigo salienta o fato de a convocação de pessoal para as escolas só poder ser feita com autorização do Governador Newton Cardoso.

. No dia 2/11/87, página 9, informa que, motivadas pela demissão dos professores, "*Escolas do Estado ficam sem aulas*".

. No dia 3/11/87, página 9, informa que pelo mesmo motivo, "*Quatro mil escolas do Estado continuam sem poder dar aulas*".

. Notícia, no dia 5/2/88, página 3, que "*Diretoras se auto-contratam para garantir aulas*".

. Repete a notícia no dia 6/2/88, página 7, "*Diretoras demitidas fazem suas próprias recontrações*".

. No dia 10/2/88, página 9, notícia "*Aulas ainda não estão normalizadas*".

. Em 21/2/88, página 9 avalia o impacto da decisão do Governador de acabar com as funções de Vice-Diretor de escola, professores eventuais, Coordenadores de Ensino, Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais, com a seguinte manchete: "*Decisão do Governo desemprega mais de 30 mil professores*".

A partir dessa data, o jornal *Estado de Minas* vai dando notícias sobre as escolas que vão entrando em crise de funcionamento, em decorrência das medidas governamentais anteriormente citadas, bem como pelo descaso do Governo com a situação da educação escolarizada. Como exemplo, cito algumas matérias publicadas com os seguintes títulos:

. "*Lixo, em escola estadual, cheira mais que a merenda dos alunos*". (E. E. Felipe Rodrigues Corrêa, Rua Pinto Martins, 285, Vila Oeste - Belo Horizonte) (24/2/88).

. "*Ratos, morcegos e percevejos. Eis mais uma escola do Estado*". (E. E. Engenheiro Prado Lopes, Rua Itaguá, 288; Bairro Vera Cruz - Belo Horizonte) (25/2/88, p. 12).

. "*Governo coloca 1.140 criança em escola que é um labirinto*" (Bairro Justinópolis Venda Nova) (25/2/88, p. 6).

. "*Demissão de Professores agrava a situação de mais uma escola*". (E. E. Governador Israel Pinheiro) (28/2/88, p. 15).

. "*Sem carteira, alunos assistem aulas em pé e em dias alternados*". (E. E. Dr. Orestes Diniz, Belo Horizonte) (19/3/88, p. 6.).

. "*Escola Estadual ameaçada; deterioração do prédio por falta de manutenção*" (E. E. Barão do Rio Branco- BH). (27/1/90, p. 8).

Em 28 de março de 1988, Déa JANUZZI publica, no *Estado de Minas*, página 10, uma reportagem intitulada "*Uma lição sobre a queda do ensino no Estado*". Nessa reportagem, relata o que constatou, assistindo a aulas na E. E. Mendes Pimentel, em Belo Horizonte:

"Escola Mendes Pimentel, três horas da tarde, aula de Geografia. Os 45 alunos da 6ª. série do primeiro grau entram para a sala de aula, onde vão conhecer a região Nordeste do Brasil. A professora Celina Maria Pereira de Almeida, 37 anos, 12 na rede pública do Estado, com 20 anos de estudos, concursada, entra na sala para dar a sua aula, mas o chão está imundo. Não há serventes suficientes para limpar o prédio. Ela, então, forma uma comissão de alunos que vai buscar pano e vassoura. Antes de conhecerem o Nordeste, eles limpam as carteiras e varrem o chão. A professora está sem voz. Esta é a sétima aula que ela dá hoje. Enquanto os alunos limpam a sala, ela recupera-se do cansaço, mas tem outro problema pela frente. Faltam carteiras na sala. Então, ela manda que os alunos sentem de dois em dois e cede a sua própria carteira para um deles.

Vamos agora, diz Celina, abrir o livro para localizarmos a região Nordeste do Brasil'. Somente cinco dos 45 alunos têm o livro. Ela, então, pega o seu livro e passa metade da aula de Geografia copiando o texto no quadro. Os alunos a seguem. O sinal toca. Está terminada a aula.

No dia seguinte, como todos os alunos já copiaram o texto do livro sobre o Nordeste no caderno, Celina precisará de um mapa do Brasil. Ela procura a biblioteca da escola, onde está guardado o único mapa do Brasil, que foi comprado com seu próprio dinheiro, no ano passado. A biblioteca estava trancada, pois com o Decreto 27.868, de 12/2/88, do Governador Newton Cardoso, que regulariza o quadro de pessoal das escolas, não há mais bibliotecária".

A história continua... mas convém parar por aqui e verificar o que está ocorrendo em outras escolas. É o que faz o jornal *Estado de Minas*:

. Minas Gerais tem um milhão de alunos sem aula e 540 escolas quase caindo (29/3/88, p. 7.).

. Instituto de Educação vive a pior crise de seus 80 anos (por falta de funcionários motivada pelas medidas racionalizadoras que normatizam as contratações de pessoal para o sistema estadual de ensino) (8/4/88, p.8).

. No velho Estadual Central, a precariedade é quase absoluta (8/4/88, p.8).

. Montes Claros: escolares assistem às aulas sentados no chão (porque não há carteiras na escola estadual) (13/4/88, p. 21).

. *Decreto governamental coloca educandário à beira do caos* (Trata do corte das adjunções dos funcionários e professores - E.E. Sandoval Azevedo Soares, de Ibirité) (25/3/88, p. 18).

. *Escola com 29 classes, 3 turnos e 870 alunos tem 5 funcionários* (E. E. Dom Pedro II, de Ouro Preto) (1/9/88, p. 6).

. *"Dramática a situação do ensino no norte de Minas - Montes Claros"*. (27/12/88, p. 16).

. *Uma escola, um exemplo*. (O artigo relata a situação da Escola Estadual Nova Contagem, onde ainda não recomeçaram as aulas, como exemplo do que vem ocorrendo em várias escolas estaduais do Estado, por decorrência da "razzio" que o Governo vem promovendo na Educação, conclui ironicamente) (18/2/89, p. 2).

Além do caos instalado nas escolas, em consequência das ditas medidas "racionalizadoras", outros problemas começam a surgir, também por decorrência das medidas adotadas. Desta vez afetam diretamente os professores; dentre essas medidas, destacam-se os riscos de perda de conquistas adquiridas e atrasos nos pagamentos dos professores contratados.

O jornal *Estado de Minas*, página 7, inicia, em maio de 1988, uma seqüência de reportagens, das quais extraí alguns exemplos, relatando os problemas emergentes:

. Em 21/5/88, são publicadas duas matérias. A primeira, *"Contratados [professores e serventes] não recebem há três meses; e vão continuar sem salário até junho"*. E a segunda, *"Assembléia derrota Newton, Estado terá que pagar regência aos professores"*.

. No dia 12/6/88, página 12, com o título *"Governo paga convocados com atraso e erros"*. (Apresenta foto de termos de convocação de professor comprovando sua contratação e contra-cheque com o valor recebido).

. Em 14/6/88, página 7, o foco é para o benefício denominado "pó-de-giz", destinado aos professores que estão em pleno exercício da regência, e a manchete é: *"Governo quer eliminar os 10% de incentivo à regência"*.

. Em 2/8/88, página 8, a manchete confirma: *"Governo propõe fim do incentivo à regência (pó-de-giz)"*.

A situação se agrava à medida que as diretrizes da legislação "racionalizadora" são implementadas. O jornal *Estado de Minas*, do dia 26 de outubro de 1988, página 7, retrata essa situação:

. Governador retém pagamento de convocados em decisão secreta. Medida prejudica 20 mil professores. Veto a contratações ameaça aulas no Estado.

. Em 27/11/88, página 9, o tema do pagamento dos contratados ainda é matéria: *Contratados estão sem receber há 4 meses* (10 mil professores estaduais).

. E a solução, não muito alentadora, para esse problema só vem mais tarde, como comprova a matéria do dia 15/12/88, página 10, com o título *Fazenda pagará contratados, mas sem qualquer correção*.

Nestas alturas do relato, convém fazer uma pausa para algumas reflexões. As propostas pedagógicas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas pressupunham sofisticados processos de trabalho para que fossem viabilizados, daí se articularem com as linhas operacionais valorização do magistério e democratização das relações no sistema estadual de ensino. Nesse sentido, propiciam cursos de pós-graduação "lato sensu" aos professores 32 escolas normais, promovem os CEFAMs (Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério), reformulam os currículos de 1º Grau e da Escola Normal, instituem a administração colegiada. Acreditava-se que a qualidade do ensino passava pela qualificação do professor e pela reformulação do currículo, de acordo com os pressupostos de democratização do saber científico e tecnológico de caráter universal, como arma para a emancipação do aluno da classe trabalhadora do jugo da dominação.

Essas propostas pedagógicas conseqüentes e sérias, levadas a efeito nos primeiros anos da década de 80 - gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia -, contrastavam-se com a medidas "racionalizadoras" adotadas nos anos finais da década - gestão Newton Cardoso. De tal modo que, propunha-se, de um lado, um ensino para a emancipação do aluno; de outro, convivia-se com um professor submetido ao mais extremado grau de exploração, em regime de trabalho com predominância da mais-valia absoluta¹⁵. Pressupunha-se, de um lado, um ensino de

15 João BERNARDO (1991:102-103) fazendo a distinção entre mais-valia relativa e mais-valia absoluta, explica que os mecanismos da mais-valia absoluta resultam das repetidas derrotas dos trabalhadores nos confrontos abertos com o capital e de um clima de constantes ameaças e punições. "... pelo processo da mais-valia absoluta, a exploração agrava-se sem que aumente a produtividade. Os capitalistas limitam-se a obrigar os trabalhadores a laborar durante mais tempo com aqueles mesmos meios de produção e obedecendo ao mesmo sistema de trabalho. Significa manter a força de trabalho com idênticas qualificações e, portanto, capaz apenas do mesmo trabalho simples, diminuir o que Marx chamava de 'porosidade' entre as operações e

qualidade para transmitir os avanços científicos e tecnológicos; de outro, oferecia-se a aprendizagem nas mais precárias condições de trabalho. Pressupunha-se um professor qualificado; e pagavam-se salários aviltantes aos trabalhadores do ensino, abaixo do limiar fisiologicamente possível. Não é uma cena rara nas escolas estaduais mineiras a dobra de turno ou o assistir ao trabalhador da educação complementar o salário com sacolas de confecções para venda, ou outros produtos comercializáveis, utilizando as formas capitalistas informais.

Diante desse quadro, pode-se inferir que a produtividade do ensino mineiro caiu. Do lado da força de trabalho o desânimo, a apatia, o absenteísmo, o "stress", as doenças, o abandono de cargo. A inconformidade privada com a gestão despótica e a administração arbitrária, bem como as repetidas derrotas nas tentativas de fazer reverter o quadro vão se expressar em respostas particulares, como mecanismos próprios de se vivenciar a submissão e a revolta. A sabotagem pode ser a forma de expressão de ruptura com a ordem estabelecida no cotidiano da sala de aula. Nos locais de trabalho, cotidianamente, as formas de desencadear a cadeia de ações submissão/revolta/sabotagem/ruptura são muitas vezes mudas ou inexplicáveis. Talvez estejam aí as causas de muitas manifestações de comportamentos e atitudes dos trabalhadores do ensino incompreensíveis à primeira vista - apatia, desinteresse, "stress", entre outras. Do lado dos gestores do Estado Restrito, a forma de manifestação da insatisfação é a repressão. Contudo, essa arma é ineficaz e quanto maior o seu emprego mais a produtividade declinará, gerando um círculo vicioso (BERNARDO, 1991:104). Todavia, ela continuará sendo usada...

5 - DESENGAVETANDO OUTRAS MEDIDAS "RACIONALIZADORAS" - MAIS VOLTAS DO PARAFUSO

As medidas "racionalizadoras" estenderam-se, também, à reorganização da escola e, por conseguinte, ao seu funcionamento. Para se efetivarem as medidas, nesse plano, buscaram-se, outra vez, as bases já estabelecidas nos albores da "Nova República", pela via da Resolução da Secretaria de Estado da Educação de nº 4.811, de 30 de janeiro de 1984, que

os gestos de trabalho num mesmo período. (...) Em suma, a intensificação do trabalho simples é absolutamente equivalente, nos seus pressupostos e efeitos, ao prolongamento da jornada de trabalho". Não há um correspondente progresso da produtividade em decorrência do aumento do trabalho simples, seja pelo aceleração da sua execução, seja pelo seu prolongamento.

dispõe sobre a organização e o funcionamento da rede de escolas estaduais. Essa resolução foi republicada em 18 de julho de 1984, para incorporar diretrizes emanadas do Congresso Mineiro de Educação.

Coerente com o discurso estruturado e articulado da "Nova República" - Governo PMDB -, a primeira parte dessa resolução assenta suas bases sobre o tripé: (i) escolarização, com a finalidade de formar indivíduos para o exercício da cidadania, pela via da apropriação da herança cultural, (ii) descentralização e (iii) participação da comunidade escolar, por meio da administração colegiada. A segunda parte, de caráter técnico, desce ao nível de organização e funcionamento da escola. Dentre os aspectos focalizados, um deles foi o da constituição das turmas de alunos.

Nos termos da Resolução 4.811/84, havia critérios para se constituírem as turmas, conjugando a especificidade do grau de ensino ou da modalidade de ensino, a disponibilidade de espaço físico, entendido por tamanho das salas de aula em metros quadrados, e o direito ao acesso e à permanência na escola por parte dos alunos¹⁶. Com base nesse referencial, os estabelecimentos de ensino organizavam um quadro demonstrativo do número de alunos por sala, do número de turmas da escola, do número de professores e especialistas necessários ao seu funcionamento.

Esse quadro era encaminhado às Delegacias Regionais de Ensino para aprovação. Uma vez aprovado, o estabelecimento estava autorizado a funcionar e, por conseguinte, a fazer as contratações de pessoal, caso o número de pessoal efetivo fosse insuficiente.

Como já foi exposto anteriormente, as contratações estavam sob controle da Casa Civil e da Secretaria da Fazenda. Faltava dar mais uma volta no parafuso em relação ao quadro de distribuição de turmas do estabelecimento. Situá-lo rigorosamente dentro dos parâmetros do pleno emprego - entendido este pela ocupação máxima das classes por alunos,

¹⁶ Nos termos da Resolução SEE nº 4.811/84, cada aluno deveria ter, em média 1 metro quadrado, e, considerando o grau e modalidade de ensino, cada classe deveria ter entre 25 e 30 alunos, quando de Pré-escolar, entre 25 e 30 alunos, quando de Ciclo Básico de Alfabetização (1ª e 2ª séries), entre 30 e 36 alunos, quando de 1º Grau (3ª a 8ª séries), entre 35 e 40 alunos, quando do 2º Grau e entre 8 e 12 alunos, quando de Educação Especial.

segundo a metragem de cada sala de aula e respeitados os parâmetros prescritos na legislação - foi a alternativa encontrada.

Em termos concretos, a implicação para a prática escolar do cumprimento rigoroso da medida era a fusão de turmas que não preenchessem os requisitos quantitativos, de modo que duas turmas incompletas se reduzissem a uma. Quando constituía um resíduo abaixo do número exigido de alunos e não havia outra turma na mesma situação, para se fundirem em uma, a turma era desfeita.

Para assegurar o cumprimento das disposições legais, é acionado o corpo de inspetores de ensino, sob a autoridade direta do Secretário de Estado da Educação e o de fiscais da Secretaria da Fazenda, sob a coordenação de um funcionário daquela repartição¹⁷. Estes, por meio de auditorias nas Delegacias Regionais de Ensino, aprovavam ou não o quadro de cada estabelecimento. O resultado é óbvio: redução de turmas e, por conseguinte, redução de pessoal contratado.

Do ponto de vista econômico, a estratégia é efficientíssima. Do ponto de vista da organização do trabalho pedagógico, é catastrófica, como se pode concluir. Para GENTILINI (1993:241),

"Os transtornos gerados por esta visão distorcida de 'racionalização' ou pela consideração puramente instrumental e economicista das instruções normativas, não com vistas ao melhor aproveitamento de espaço físico e de recursos humanos, mas apenas com a intenção de "economizar", geraram uma das mais absurdas situações no sistema estadual de ensino, que pode ser assim resumida:

- O funcionamento de classes com 50 e até 60 alunos, por não haver número suficiente para atingir o estabelecido pela resolução (...);

.a fusão de classes sem respeitar o nível de rendimento escolar e a diferenciação;

.A extinção pura e simples de centenas de classes, obrigando os alunos a se transferirem para outras escolas ou simplesmente, interrompendo seus estudos, feria um direito legal de continuidade".

¹⁷ O funcionário da Secretaria da Fazenda que coordenou a equipe de fiscais - José Maria Câmara Reis -, torna-se, após o cumprimento desta tarefa, titular da Diretoria de Pessoal da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais (GENTILLINI, 1993:241).

O impacto das medidas adotadas em relação à redução do número de turmas, no meio do ano letivo de 1988, é somado ao que já vinha ocorrendo desde o início do ano. Só que, agora, com a agravante de interromper estudos de alunos.

Diante do fato, os pais de alunos vão até o Secretário de Educação manifestar-se contra as medidas adotadas¹⁸. Enquanto isso, o Chefe da Casa Civil, pressionado pela comunidade devido à demissão dos professores, declara haver necessidade de medidas rigorosas, porque "*elas adoecem demais*".

"Elas" aqui fica subentendido que são as professoras. Uma análise mais profunda do discurso provavelmente concluiria que houve nele uma feminilização da profissão, expressando, quem sabe, um processo de construção social de desqualificação da profissão¹⁹.

O que se pode constatar factualmente é o desrespeito a direitos sociais, como comprova a denúncia do jornal *Estado de Minas*, de 13 de agosto de 1988, quando publica matéria intitulada "*Decreto proíbe contratada de tirar licença para parto*". No caso, tratava-se do Decreto nº 28.506, de 11 de agosto de 1988, que não concedia direito a licença para parto a professoras contratadas para período igual ou inferior a 120 dias letivos²⁰.

As medidas "racionalizadoras" são reeditadas no início de 1989. Entre essas medidas, sobressai a Resolução nº 6.518, de 16 de fevereiro de 1989, por meio da qual a Secretaria de Educação de Minas Gerais congela o número de vagas na rede estadual de ensino, no prazo de 60 dias.

Com a manchete *Educação proíbe a abertura de novas turmas*, o jornal *Estado de Minas*, de 19 de fevereiro de 1989, página 15, informa e associa esse impedimento com a

¹⁸ Com matéria intitulada "FUSÃO de turmas, agressão ao ensino: pais e alunos protestam", o jornal *Estado de Minas*, de 31/08/88, p. 7, faz cobertura da manifestação.

¹⁹ No seu artigo "Qualificação, Qualidades e Classificações, (Elementos para uma agenda de pesquisa)", CASTRO (1992), destaca o caminho trilhado por autores como FREYSSENET (1974, 1992), ZARIFIAN (1983), KERGOAT (1982, 1987), entre outros, que entendem a qualificação como socialmente construída. Segundo a autora, ao fazê-lo, pretende explorar a hipótese de que a qualificação possa ser considerada uma instância relevante na construção de barreiras que delimitam o campo do reconhecimento (individual e social) de sujeitos e, nesse sentido, fixe parâmetros para a construção de formas relevantes da identidade, pessoal ou grupal.

²⁰ MINAS GERAIS. Decreto nº 28.506 - 11/8/88 - "Art. 2º A licença para tratamento de saúde e a licença à gestante, para o parto, só poderão ser concedidas ao servidor cuja convocação corresponder a período igual ou superior a 120 (cento e vinte) dias".

redução do número de pessoal das escolas. Muitas outras reportagens poderiam ser citadas, relatando o estado calamitoso a que foram chegando as escolas, com as medidas adotadas. Interrompo a descrição da realidade das escolas e do ensino para voltar os olhos para a resposta que a sociedade dá a esse processo de administração por leis e decretos.

6 - A RESPOSTA DA SOCIEDADE - A CPI DA EDUCAÇÃO

Em 10 de março de 1989, a Deputada Maria José Haueisen Freire, eleita pelo Partido dos Trabalhadores, dá entrada na Assembléia Legislativa a requerimento de CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito) para investigar e analisar as conseqüências da Resolução nº 6.518/89. FREIRE (1989) justifica a CPI da Educação nos seguintes termos²¹:

*"Definido o investimento estatal em Educação como princípio fundamental e obrigação constitucional, a aplicação da Resolução 6.518, de 15-16/2/89, além de afrontar estes princípios, tem o condão de desestruturar todo o sistema estadual de ensino, onerando as Prefeituras Municipais, quando repassa aos municípios a obrigação das despesas de pessoal: gerando aproximadamente o impressionante número de 200.000 (duzentos mil) alunos já **matriculados** sem sala de aula para estudar e sem professores para ensinar.*

A irresponsável Resolução acima referida gera o caos quando congela o número de turmas existentes em dezembro de 1988. Ressalte-se o fato de que desde setembro de 1988 já estava havendo fusão de turmas, o que torna o problema mais grave ainda.

A irresponsabilidade fica mais flagrante quando se sabe que existem muitas salas de aulas vazias apesar da redução de aproximadamente 5.000 (cinco mil) salas.

*Ora, se existem aproximadamente 200.000 alunos já **matriculados** sem possibilidade de estudar, o fato absurdo de haver salas de aulas vazias, isto significa que o Estado não está cumprindo sua obrigação de oferecer ensino público e gratuito às crianças em idade escolar e a manutenção, com ampliação de vagas, do 1º e 2º Graus".*

Para justificar a CPI, a Deputada faz uma listagem de escolas da Capital e do interior com o número de alunos já matriculados e sem vagas, considerando que exemplos mais graves e absurdos poderão ser comprovados pela CPI.

²¹ MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. Requerimento da Deputada Maria José Haueisen Freire..., 1989. p. 1.

Foi nomeada relatora da CPI, por indicação da bancada do PMDB, a Deputada governista Maria Elvira. Foram ouvidos professores, alunos, Membros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, representante da Associação dos Trabalhadores da Secretaria da Educação, o Diretor Jurídico da UTE, as Presidentes da UTE e da APPMG, representante da Faculdade de Educação da UFMG e o Secretário de Educação na ocasião. A Comissão visitou 24 (vinte e quatro) escolas estaduais, documentando o relatório com algumas fotografias retratando a realidade das escolas.

O relatório da Deputada Maria Elvira procura amenizar a situação, colocando os atuais gestores como vítimas, em face de medidas adotadas por governos anteriores. Entretanto, não consegue esconder a realidade das escolas de Minas.

Na visita às 24 (vinte e quatro) escolas, a CPI²² detectou falta de equipamentos e laboratórios, instalações sanitárias sem água, quebradas ou sem funcionamento, esgotos a céu aberto, lixo nos pátios, instalações elétricas e hidráulicas danificadas, telhas quebradas e goteiras, paredes rachadas ou em vias de desabamento, escolas sem paredes ou janelas, iluminação deficiente, quadros-negros caindo, salas desativadas, espaços inaproveitados, falta de carteiras, escolas funcionando em locais cedidos e impróprios.

No que se refere à qualificação de recursos humanos, a relatora registra²³:

"Sabemos que a qualidade do ensino está diretamente relacionada às condições de trabalho e à capacidade dos profissionais envolvidos. Os depoimentos e documentos trazidos à apreciação desta Comissão permitem-nos destacar os seguintes tópicos:

a) defasagem salarial - constitui queixa constante dos profissionais ouvidos e pode ser facilmente constatada pela avaliação das tabelas de vencimento do Quadro do Magistério e do Quadro Permanente. A recomposição dos níveis salariais dos profissionais da Educação é condição essencial para a melhoria da qualidade do ensino. Os índices de reajustes não têm sido suficientes para garantir um bom nível salarial.(...)

b) qualificação e reciclagem dos profissionais - [Após registrar as iniciativas de cursos de treinamento e atualização ministrados pela Secretaria de Educação de Minas Gerais]. São iniciativas positivas e que

22 MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. *Relatório final...*, 1989. p. 16.

23 MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. *Relatório final...*, 1989. p. 12.

merecem o nosso aplauso. Entretanto, num universo de 209.000 servidores, essas iniciativas ainda estão muito aquém do necessário".

Além desses problemas, criticou ainda (i) o remanejamento, pela via da ascensão na carreira, de professores qualificados da Pré-Escola e das séries iniciais do 1º Grau para lecionarem no 2º Grau; (ii) o desconhecimento da importância do trabalho dos Supervisores Pedagógicos e dos Orientadores Educacionais, na medida em que não há número suficiente desses profissionais e pelo deslocamento dos Orientadores para o atendimento da 5ª à 8ª série e de Supervisores para o atendimento da 1ª à 4ª série e (iii) a escassez de pessoal para as atividades auxiliares (biblioteca, secretaria de escola e laboratórios), visto que, pela Lei n. 9.381/86, esses professores eram considerados em desvio de função e tiveram de retornar à sala de aula.

As propostas de solução contidas no relatório da Deputada Maria Elvira não exigem a reversão das medidas administrativas adotadas. Suas propostas indicam a necessidade de programação a médio prazo dos equipamentos e materiais a serem fornecidos para as escolas; estudos visando ao replanejamento da Secretaria de Educação, no que se refere a cursos, à abertura de concursos, à garantia de lotação de especialistas - Supervisores Pedagógicos e Orientadores Educacionais nas escolas -, bem como de estudos voltados para recuperar os níveis salariais dos profissionais da Educação e para reativar a CARPE, de modo a resolver os problemas da rede física das escolas. Como medidas de maior impacto, propõe a reforma administrativa da Secretaria de Educação e a implantação gradativa do projeto para municipalizar o ensino²⁴.

O relatório é datado de 14 de setembro de 1989. A imprensa local, com a manchete "*CPI desvenda o caos da Educação em Minas*", registra partes do relatório da CPI somente em 19 de outubro de 1989. (Estado de Minas, p. 11). O ano letivo já está praticamente no fim. Também está no fim uma década. As questões apontadas pelos profissionais da Educação relativas à organização do trabalho foram recuperadas, assimiladas e devolvidas de forma *refuncionalizada*. A maioria delas contribuiu para inviabilizar as propostas pedagógicas nas quais os profissionais da Educação se envolveram e se comprometeram. Uma das principais

24 MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. *Relatório final...*, 1989. p. 12-22.

reivindicações dos profissionais da Educação - a eleição de diretores - ficou para a década de 90²⁵.

7 - AS HIPÓTESES E PERSPECTIVAS DA GESTÃO DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 90

As medidas administrativas tendo como foco os trabalhadores do ensino mexeram fundo com os profissionais da Educação. Esse "mexer fundo" vai além da dimensão psicológica. Atinge os projetos pedagógicos levados a efeito pelos intelectuais progressistas nos cargos de gestão com os quais os profissionais da Educação se comprometeram. Inauguram uma nova perspectiva de gestão da Educação.

Quanto ao pedagógico, não há como negar que qualquer proposta ou projeto pedagógico não se sustenta diante da materialidade das novas relações de produção a que são submetidos os profissionais do ensino público estadual de Minas Gerais. As propostas pedagógicas examinadas no capítulo anterior são, do ponto de vista de seus pressupostos, conseqüentes, e avançam, se comparadas com propostas pedagógicas anteriores. Todavia, com as condições de trabalho adversas a que são submetidos os profissionais da Educação, não há como assegurar que tenham sido viabilizadas.

25 Somente por meio da Lei nº 10.486, de 24 de julho de 1991 foi regulamentado o artigo 196, inciso VIII da Constituição do Estado de Minas Gerais, que trata do provimento do cargo de diretor de estabelecimento de ensino. Regulamenta, por sua vez, essa lei o Decreto 32.855, de 29/8/91. Com base nessa legislação, o Secretário de Educação Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto estabelece as normas e os critérios para a seleção dos candidatos a direção de escola por meio de uma série de Resoluções (Resolução nº 6.890, de 28/8/91, Resolução nº 7.157, de 1/9/93 e Resolução nº 7.163, de 11/11/93). Disciplinada por esses dispositivos legais, a seleção de diretores das escolas estaduais de Minas Gerais ocorreu, tanto em 1991 quanto em 1993, em duas etapas. A primeira etapa consistiu em concurso público aberto aos profissionais da escola candidatos a diretor. Para esse concurso, o candidato deveria fazer prova escrita de conteúdo, que, no ano de 1993, constou predominantemente de legislação do ensino e de reduzida indicação bibliográfica. Destaca-se, na bibliografia constante do Edital nº 001, de 9/9/93, trabalho publicado pelo Secretário de Educação Mares Guia Neto. Em uma segunda etapa, após os resultados do concurso, procedeu-se à escolha, pelos profissionais da escola, de um entre os candidatos aprovados no concurso. A escolha de Diretores não era mais referida como eleição de diretor, mas como a "*apuração, pela comunidade escolar, da aptidão para a liderança*" (Aviso s/nº, publicado no Minas Gerais de 4/out./91, p.9). Com essa terminologia, fica evidente que não mais se tratava de atendimento a uma antiga demanda dos profissionais da educação, mas de determinada forma de gestão da educação que se coadunasse com a introdução do projeto de qualidade total na Educação e com a nova política de pessoal - *política de bloqueio* à saída de professores da sala de aula para ficarem em desvio de função exercendo atividades nos órgãos da administração do sistema (CARVALHO, 1993:93). Estes são indicadores de nova inflexão na administração da Educação, nos anos 90. Essa temática merece reflexão mais ampla e profunda, que extrapola o período escolhido para a análise constante deste trabalho, mas que fica indicada como ponto de partida para pesquisas futuras.

No que se refere à gestão da Educação, arrisco-me a lançar algumas hipóteses em forma de questões. Em que medida a administração por decretos lançou as bases de um novo profissional da Educação, o profissional total? Aquele que tem de trabalhar 36 horas/aula. Aquele que vai ser professor de tempo integral, no sentido de que só vai dar aulas. Se sobrar tempo, faz outra atividade na escola, mas o que se valoriza é o tempo de aula. Outra característica ou tendência é a busca da constituição do professor polivalente, ou seja, um professor único para ministrar todos os conteúdos. Se assim for, estará no ocaso a tendência à especialização? Não haverá mais lugar, na escola, para os que se dedicam à arte ou para os que coordenam? Em que medida, com os decretos "racionalizadores", estavam esboçadas, ainda que em germe, as bases para a escola de qualidade total, tão decantada pela atual administração, quando se torna Secretário da Educação quem era o Secretário de Administração dos idos das reformas administrativas Walfrido Silvino dos Mares Guia Neto?

Como viabilizar uma escola e uma educação de qualidade total com os trabalhadores da educação tendo que se valer da economia informal e com as escolas em precárias condições de funcionamento? O risco que se corre diante das condições materiais é de reduzir a qualidade da educação a um currículo para o domínio de conhecimentos e habilidades mínimos, utilitários, parcelares e desvinculados de uma proposta mais abrangente de formação humana.

Uma hipótese para uma agenda de pesquisa se abre. A partir da década de 80, a Sociologia do Trabalho é enriquecida com alguns neologismos, tais como toyotismo, japonização, niponização, fujitsuísmo, ohnismo, sonyismo. Segundo WOOD (1993:49),

"... no cerne de cada um desses conceitos está um modelo de gestão, ficando implícito que há neste enfoque, pelo menos, um considerável elemento de novidade, se não uma ruptura com métodos 'ocidentalizados' do passado".

O interesse pelo chamado "modelo japonês" decorre do espantoso desenvolvimento japonês com a entrada de suas empresas na concorrência intercapitalista mundial. O sucesso japonês coloca o desafio de buscar entender e discutir as possibilidades e obstáculos à transferibilidade do "modelo japonês". A questão é de início polêmica, indo da dúvida sobre se se trata ou não de um modelo, até a diversidade de definições possíveis de

"modelos japoneses". Dentre as acepções do termo, opta-se, aqui, por focalizá-lo do ponto de vista de organização do trabalho e da empresa. Neste sentido, escreve HIRATA (1993:13-14):

"... trata-se, em primeiro lugar, de uma determinada modalidade de divisão social do trabalho na empresa: não-alocação do trabalhador a um posto de trabalho específico, o que significa um funcionamento baseado na polivalência e rotação de tarefas (de fabricação, manutenção, controle de qualidade, gestão da produção); predomínio do grupo de trabalho sobre os indivíduos (...); divisão de trabalho menos nítida entre operários da manutenção e da fabricação, entre as diferentes categorias hierárquicas (contramestres, engenheiros, chefes de fábrica, trabalhadores); linha de demarcação mais difusa do que nas empresas dos países ocidentais, entre a direção e a execução, com o trabalhador conhecendo e dominando melhor o processo global de produção, o que se torna possível pelas práticas de gestão correntes na empresa japonesa, em particular pelas práticas de mobilidade interna. Trata-se, a seguir, de um conjunto de técnicas (Just in Time, Kanban, Círculos de Controle de Qualidade, etc.)."

O "modelo japonês" apresenta complexidade também no que se refere à abordagem. Para alguns autores, é impossível focalizá-lo sem considerar o contexto social e cultural japonês, para outros, é possível focalizá-lo centrado-se nas técnicas, e, por fim, para um terceiro grupo, pode-se considerar a dimensão administrativa, ou seja, o "modelo japonês" como um modelo global de administração de empresas, compreendendo (i) um método global de gestão e (ii) relações de trabalho em suas características gerais (ZARAFIAN, 1993: 24-25, CORIAT, 1993 e WOOD 1993).

Segundo ZARAFIAN (1993:80), a escola japonesa de gestão da produção a que ele chama onhismo, uma homenagem a Ohno, engenheiro-chefe das fábricas Toyota e idealizador do método Kanban, difere da escola clássica americana (Taylor e Ford), especialmente por se adaptar às condições contemporâneas de competição entre empresas que exigem diferenciação e qualidade. Fazer esse confronto seria extremamente enriquecedor, mas eu já estaria entrando em outra agenda de pesquisa. Discutir o desenvolvimento do modelo japonês após o movimento de ascensão das lutas sociais vitoriosas dos operários japoneses no Pós-Guerra e a recuperação desse movimento pela contra-ofensiva patronal nos anos 50 e confrontá-lo com o caso brasileiro no momento em que se pensa na possibilidade de importação do modelo seria outro tema interessante de desenvolver. Fazer o confronto entre a situação japonesa de abundância de mão-

de-obra jovem e com pouca formação para fazer frente à relativa escassez de adultos qualificados e o caso brasileiro seria também outra pesquisa necessária. O confronto entre as trajetórias acadêmicas e o currículo no sistema educacional japonês e no sistema educacional brasileiro constitui um tema de extrema importância. Por fim, considero que urge encetar uma pesquisa que busque respostas para a questão: qual a relação entre o encantamento com o modelo japonês no Brasil hoje, os crescentes processos de transnacionalização da economia, a adoção do programa de Qualidade Total na Educação em Minas Gerais e as mudanças na gestão do sistema de ensino?

Algumas dessas questões só a História da Educação da década de 90 e das próximas décadas poderá responder. Outras questões podem ser o ponto de partida não mais do próximo capítulo, mas de futuras pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, ao longo dos capítulos, as conclusões foram emergindo da análise dos dados. Na construção do conhecimento sobre o objeto de estudo, surgiram também questões. Para algumas delas não obtive respostas. Entendo-as como indicações de futuras pesquisas. Neste capítulo, retomo as principais idéias que nortearam o estudo, as constatações, as inferências e os questionamentos possibilitados pela análise dos dados.

Na realização do trabalho, tive como objetivo analisar algumas questões emergentes do movimento social, com destaque para o movimento dos trabalhadores e, em especial, dos trabalhadores do ensino, no final da década de 70, e como essas questões foram captadas pelo Estado, por meio de seus gestores, e devolvidas em forma de políticas públicas, expressas em reformas administrativas e educacionais que afetaram a organização do trabalho. Com esse propósito, analisei, em duas gestões governamentais do Estado de Minas Gerais, no período entre 1983 e 1990, as políticas públicas expressas em reformas administrativas e educacionais, a fim de apreender como foram assimiladas e "*refuncionalizadas*" as instituições criadas e as questões suscitadas pelo movimento dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino em particular e devolvidas sob a forma de organização do trabalho.

Neste trabalho, baseei-me nas formulações teóricas de João BERNARDO, pelo fato de esse autor situar-se na vertente do pensamento marxista, haver elaborado uma teorização cujas categorias permitem a análise do capitalismo nos dias atuais - o modelo da mais-valia relativa -, dar tratamento, de forma relacional, às classes sociais nesse modelo, com detida análise da constituição de uma outra classe capitalista (classe dos gestores), além das fundamentais - (classe capitalista (burgueses) e classe proletária) -, elaborar, a partir desse modelo, uma teorização sobre as transformações do Estado ao longo da história do capitalismo até os dias atuais e, ainda, oferecer algumas categorias que possibilitam entender os ciclos que ritmam o desenvolvimento do capitalismo.

Em consonância com os pressupostos marxistas, João BERNARDO define as classes sociais, destacando as suas funções na organização social, quais sejam (i) a função

revolucionária do trabalhador como "*sujeito coletivo*", num processo de luta na criação de relações sociais novas, e (ii) a função das classes capitalistas - burgueses e gestores - na elaboração de propostas de organização social, de modo a assegurar seu controle sobre os meios de produção, a tecnologia, a organização do trabalho, elaborando teorias que garantam a sua legitimidade no processo capitalista.

Além das razões anteriormente apontadas, a opção por esse referencial teórico advém do fato desse autor extrair da obra de Marx a sua concepção de "*ação entendida como práxis*", o que significa, em outras palavras, ação não enquanto processo intelectual, mas, sim, como práxis material e social. De acordo com essa perspectiva, retoma o fundamento de Marx quanto ao atribuir à força de trabalho, devido à sua posição, a exclusividade da ação revolucionária na criação do social.

Tendo por base o referencial teórico de João BERNARDO sobre ciclo curto e ciclo longo de mais-valia relativa, introduzi o conceito de ciclo "*intermédio*" de mais valia-relativa. Na conceituação do autor, constitui um **ciclo curto de mais-valia relativa** o processo de aumento da produtividade por meio da introdução de inovações tecnológicas ou de remodelações na organização do trabalho como resposta dos capitalistas às reivindicações dos trabalhadores e como forma de obtenção de mais-valia suplementar na concorrência intercapitalista. Os ciclos encerram-se quando as inovações se generalizam e a mais-valia relativa se absolutiza, fazendo-se necessário inaugurar novo ciclo. Tais ciclos vão dar ritmo ao desenvolvimento econômico, na medida em que correspondem às flutuações no investimento em inovações tecnológicas e na reorganização dos processos de trabalho.

A partir do entendimento da assimilação e recuperação das formas de organização da luta autônoma pelo capitalismo enquanto formas de organização do processo de trabalho e da vida social em geral, João BERNARDO introduz o conceito de **ciclos longos de mais-valia relativa**. Como o próprio nome diz, são longos períodos da História cada um dos quais compreende uma fase de ascensão das lutas sociais e uma fase de assimilação das instituições surgidas dessas lutas, quando já degeneradas. O autor identifica, na história do capitalismo, de forma genérica, quatro ciclos longos de mais-valia relativa, sendo que o quarto

ciclo longo teria início por volta de meados da década de 60, estendendo-se até o início dos anos 80, quando, então, começa a fase de assimilação, que se estende até os dias atuais, com perspectivas de se prolongar pela década de 90.

Em função do objeto de estudo desta pesquisa, considerei haver espaço, na teorização do autor, para a introdução do conceito de **ciclo "intermédio" de mais-valia relativa** para o estudo de conjunturas nacionais de média duração, dentro de um ciclo longo de mais-valia relativa, definido em escala mundial. Um **ciclo "intermédio" de mais-valia relativa** compreende também uma fase de ascensão das lutas sociais e uma fase de assimilação e recuperação das questões e instituições surgidas dessas lutas em um dado período histórico de determinada conjuntura nacional, tendo presentes seus vínculos com a conjuntura internacional.

João BERNARDO apresenta uma concepção de Estado que guarda correspondência com as diferentes concepções que o capitalismo vai assumindo nos processos históricos. Leva em consideração, por um lado, a passagem do modo parcelado de funcionamento das unidades econômicas para a sua integração no processo econômico global e, por outro, as várias formas como historicamente se vem realizando a articulação das condições gerais de produção. Assim, vê como tendência a passagem da hegemonia de um Estado que ele denomina de Estado Restrito, que se reduz ao sistema de poderes classicamente definidos (Legislativo, Executivo e Judiciário), para outro Estado ao qual atribui o nome de Estado Amplo, por compreender todas as instâncias sociais (empresas, sindicatos, conglomerados econômicos, entre outros) que têm o poder de comandar, organizar e disciplinar a força de trabalho, bem como de criar e manter condições gerais de produção, favorecendo o inter-relacionamento entre as unidades de produção.

Vale, no entanto, registrar que, na prática, há uma inter-relação entre ambos os tipos de Estado, com vistas à extorsão da mais-valia. Os gestores se encarregam das operações do Estado R enquanto as do Estado A ficam a cargo de gestores e burgueses. Em face da tendência mundial de integração econômica, há também uma crescente unificação dos gestores, o que lhes garante maior poder de controle das operações do Estado Amplo e, por conseguinte, do seu desenvolvimento.

Para falar dos gestores, sua origem e suas funções, há necessidade de antes explicitar o que se entende por **condições gerais de produção** no processo de mais-valia relativa. Esse processo não se realiza em uma única empresa ou ramo de produção, mas mediante a interrelação entre as unidades econômicas de produção. Essa é uma característica do capitalismo desde o seu início e as condições gerais de produção são a base para que essa inter-relação se processe. Por isso, elas não se limitam a constituir infra-estruturas, mas todas as articulações entre as relações de produção e a sua realização material (tecnologia concebida como articulação das técnicas com a sociedade).

Os gestores são definidos em função de uma unidade econômica como unidade em relação com o processo econômico global, tanto no nível de organização do mercado como no da organização material dos processos produtivos. Assim sendo, o capitalismo, para se desenvolver, necessita não só da integração tecnológica e econômica entre as empresas, mas também destas com o Estado R. O desenvolvimento do Estado e a expansão dos gestores depende do desenvolvimento do capitalismo. Em outras palavras, a complexidade da sociedade atual, em que se observa uma tendência ao aumento da intensidade do trabalho e à sofisticação das formas de organização do trabalho e, por conseguinte, do controle da força de trabalho, cria a necessidade da expansão da camada dos gestores, que, por sua vez, vai se fortalecendo tanto quanto mais estreitas se tornam as inter-relações entre as empresas e entre estas e o Estado.

O Estado Restrito tem um papel decisivo, mas não exclusivo, na criação e manutenção das **condições gerais de produção**. Estas também podem ser desenvolvidas pelas empresas, entretanto, esse fato não põe em causa a integração tecnológica das empresas. A Educação é um exemplo. O Estado tanto cria como mantém e procura desenvolver um sistema de ensino como uma das condições gerais de produção, quanto, ainda, concede bolsas de estudo ou oferece subsídios ou concessões legais, por exemplo, a empresas particulares que também desenvolvem essas condições.

Considero, tendo a obra de João BERNARDO como referência, os gestores como classe capitalista, porque, ao atuarem seja no topo da hierarquia do Estado seja no das empresas ou no dos sindicatos burocratizados, organizam os processos econômicos,

estabelecendo relações materiais entre as unidades de produção, com vistas a maior produtividade. Nesse sentido, estabelecer esse inter-relacionamento passa a ser uma necessidade para os gestores, visto que têm que considerar as inovações tecnológicas que contribuíram para a redução do tempo de trabalho nos produtos fabricados ou nos serviços prestados pelas outras empresas, para poderem reduzir mais ainda o tempo de trabalho incorporado nos produtos que fabricam ou nos serviços que oferecem. Por outro lado, essa concorrência tecnológica exige que, previamente à expansão das empresas capitalistas, **as condições gerais de produção** tenham ocorrido, pois sem elas teria sido impossível o desenvolvimento das formas tecnológicas particulares.

A identidade dos gestores do Estado R com os do Estado A decorre de ambos constituírem um corpo social cujo desenvolvimento se confunde com o do capitalismo, em vista de suas funções, tanto em um como em outro campo, voltarem-se para a extração da mais-valia, aplicando a ciência à produtividade, seja pela via da introdução de inovações tecnológicas, seja pela via da organização do trabalho, controlando e disciplinando a força de trabalho ou criando e mantendo as **condições gerais de produção**.

Com base nesse referencial teórico, passei a interpretar as relações entre a organização do trabalho na sociedade capitalista e a função dos intelectuais, progressistas ou não, como gestores no interior do Estado Restrito e investidos da função técnica na proposição de reformas administrativas e educacionais.

O ciclo "*intermédio*" de mais-valia relativa que defini para estudo situa-se no quarto ciclo longo de mais-relativa e compreende uma fase de ascensão das lutas sociais autônomas, iniciadas por volta da segunda metade da década de 70 e estendendo-se até o início da década de 80, e uma fase de assimilação capitalista das questões levantadas ou das instituições geradas a partir dessas lutas, que tem início nos primeiros anos da década de 80 e avança até os dias atuais, com tendência de prosseguimento no futuro.

Na fase de ascensão do ciclo "*intermédio*" selecionado, tomei como referência as questões e instituições geradas pelos movimentos sociais e os dos trabalhadores em geral e, de modo específico, o dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais. Na fase de assimilação, tomei

como indicadores as políticas públicas, expressas em reformas administrativas e educacionais, em Minas Gerais.

Nortear o trabalho o pressuposto de que as reformas administrativas e educacionais nunca são inovadoras, mas resultantes de tardias tomadas de consciência, por parte dos gestores no interior dos aparelhos do Estado R, de pressões práticas que convém assimilar, recuperar ou antecipar e devolver de forma "*refuncionalizada*", administrando, assim, os conflitos sociais.

No caso em estudo, e com a intenção de verificar a procedência da suposição de que as reformas são respostas atrasadas às questões colocadas pela prática social, analisei as reformas administrativas e de ensino de duas gestões governamentais (Capítulos IV e VI), no Estado de Minas Gerais, no período entre 1983 e 1990.

Para não dar tratamento isolado ao Estado de Minas Gerais, em relação ao que ocorre no restante do País, busquei situar as mudanças ocorridas nesse Estado em sua articulação com as mudanças que ocorrem no nível do País, tanto no plano socioeconômico (Capítulo I), quanto no plano administrativo - reformas administrativas federais - (Capítulo III). Em outras palavras, procurei analisar o movimento de ascensão das lutas sociais, de modo geral, e os mecanismos de recuperação das instituições dessas lutas em âmbito nacional (Capítulos I e III).

Para evitar uma análise das questões e instituições que emergiram dos lutas sociais, dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino em particular, bem como das reformas administrativas e educacionais como respostas às questões levantadas a partir dessas lutas desenraizadas historicamente, em alguns momentos, houve necessidade de fazer algumas incursões no terceiro ciclo longo de mais-valia relativa (Capítulo III).

A transição por que passou o País no período que antecede a denominada "Nova República", apesar de seus vínculos com o passado, não se configurou como plenamente conservadora. Essa característica tem várias explicações, entre elas, a reestruturação ocupacional urbana; o assalariamento dos setores médios; o processo de favelamento das grandes cidades; as mobilizações sociais e dos trabalhadores de modo geral no final da década

de 70 - insatisfeitos com as condições materiais, com o regime econômico e político, e, ao mesmo tempo, com aspirações gestadas ao longo dos anos -, as transformações da economia mundial; a retração do Estado Restrito, que se expressa na crise de suas instituições, em face do fortalecimento do Estado Amplo, que se manifesta pelo conflito entre capitalistas (burgueses e gestores) que querem reordenar a economia para fazer frente às pressões dos trabalhadores e às mudanças que ocorrem em nível internacional, e capitalistas (burgueses e gestores) conservadores, com visão nacionalista (Capítulo I).

O movimento dos trabalhadores da educação, em Minas Gerais, que tem como marco histórico a greve de 1979, situa-se no contexto nacional das lutas sociais, as quais rompem com o clima generalizado de repressão após o Golpe de 1964. A essa ruptura, o movimento dos trabalhadores em educação acrescenta outra. Esta com a APPMG (Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais), vinculada ao Estado. Assim sendo, o movimento caracterizou-se por ser autônomo e alternativo, construindo, nas lutas, suas instituições (Capítulo II).

Na trajetória do movimento dos trabalhadores da educação ao longo da década, constatei que, da resistência inicial ao nome de trabalhador do ensino, os profissionais da educação escolarizada passaram, à medida que avançaram na prática dos embates sociais, a assumi-lo como identidade, e a tomarem consciência da condição comum - de explorados - que têm com os demais trabalhadores dos setores produtivos. Como sujeitos coletivos, os trabalhadores do ensino criaram relações e instituições sociais novas, puseram em questão a organização do trabalho e fizeram oposição às políticas administrativas que afetaram as suas condições de trabalho (Capítulo II).

A reconstrução histórica do movimento dos trabalhadores da educação possibilitou situar a organização do trabalho na escola como uma questão que se veio explicitar, a partir das greves de 1979, associada à luta por uma organização sindical que assumisse seus anseios. Essa constatação possibilita afirmar que as reivindicações dos trabalhadores da educação não se limitavam a salários. Iam além, demandando o controle da

gestão e condições de trabalho. Remonta a essa época a reivindicação de eleições para diretores de escolas, a qual o movimento persegue até o final da década.

Em minha hipótese, supunha que essas questões levantadas pelos trabalhadores da educação são recuperadas pelos gestores do Estado Restrito. Com esse objetivo, analisei as reformas administrativas, as propostas pedagógicas e as medidas "racionalizadoras" levadas à efeito na década 80, cujos resultados estão registrados nos Capítulos IV, VI e VII. Sobre esses capítulos, tratarei mais adiante. Por ora, importa retomar algumas considerações e inferências possibilitadas pelo levantamento de dados sobre a história do movimento dos trabalhadores da educação.

Na busca de se fortalecer, os trabalhadores da educação criaram uma instituição que os representasse - a UTE (União dos Trabalhadores do Ensino) - a qual vai paulatinamente ingressando em estruturas cada vez mais complexas CPB (Confederação dos Professores do Brasil), Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais e CUT (Central Única dos Trabalhadores). Essa busca de fortalecimento tem como uma das explicações a necessidade de fazer frente às medidas "racionalizadoras" do trabalho que vão sendo implantadas pelo Estado R, na década de 80. Vale lembrar que, na segunda metade dessa década, em face das medidas "racionalizadoras" do Governo Newton Cardoso, a UTE tem, ao mesmo tempo, de assumir posição agressiva, firme e crítica, e de buscar associar-se à Coordenação Sindical para juntas lutarem contra as medidas adotadas pelo Governador Newton Cardoso. Todavia, apesar de todos os esforços, as medidas racionalizadoras vão sendo reeditadas a cada ano.

A inferência que a análise desse quadro possibilita é a de que, trabalhando em regime de mais-valia absoluta, os profissionais da educação foram obstados de conseguir êxito nas suas negociações sobre as condições de trabalho e sobre a organização do trabalho junto aos gestores do Estado Restrito. A situação agrava-se para além do travamento, com a decisão antecipatória do Governador Newton Cardoso de vincular o salário ao Bônus do Tesouro Nacional (BTN), bloqueando as reivindicações no que se refere a salário. Com esse mecanismo, o Governo consegue a cooptação da categoria, que, por se encontrar com os vencimentos

defasados ao ponto de estar no limiar, ou abaixo dele, na satisfação de suas necessidades básicas, contentam-se com os aumentos vinculados à BTN. Abriu-se, assim, espaço para adoção, pelos gestores do Estado R, de medidas que afetaram a organização do trabalho e comprometeram projetos pedagógicos.

Nesse contexto, a UTE , priorizando as tentativas de negociação e fortalecendo a ofensiva contra o Governo, seja integrando-se à Coordenação Sindical, seja denunciando ou movendo ações jurídicas, também travadas, vai perdendo o "chão da escola" e das lutas, silenciosas ou não, que aí têm lugar. Passa a sofrer o desinteresse da categoria, expresso pelo desânimo, pelo não-atendimento aos apelos de mobilização em greves e pelas manifestações das insatisfações com as medidas do Estado Restrito, individualmente e de forma particular, pela via do boicote nas salas de aula, do absenteísmo, de abandono de cargo. Nesse processo, a UTE corre o risco de estar entrando em vias de se burocratizar. A resposta à indagação se, de fato, a instituição que nasce do movimento autônomo dos trabalhadores do ensino está-se degenerando depende do rumo que a história da UTE tomar. Esse parece-me ser um tema relevante para pesquisa e uma agenda para a UTE .

Dessa retrospectiva histórica, parece ser possível inferir que se apresenta, como futuro, para a UTE, a recuperação de seu caráter original de instituição que nasce dos movimentos dos trabalhadores do ensino. Entre as perspectivas a superar, uma delas é a tendência histórica, observada em vários países, de recuo e de isolamento das lutas deflagradas por uma categoria em relação às demais lutas que estejam a acontecer em outros lugares. Outra perspectiva a superar é o caráter acessório dado às lutas que ocorrem nos locais de trabalho em comparação com o privilegiamento atribuído às negociações. Em outras palavras, para evitar degenerescência e burocratização, apresenta-se como alternativa o voltar-se para as manifestações dos trabalhadores nos locais do trabalho e, ao mesmo tempo, solidarizar-se com as lutas que ocorram em outras partes, sejam da mesma categoria ou não.

As lutas sociais não trazem implicações apenas para a classe trabalhadora. Elas exigem também um reordenamento das classes capitalistas. Partindo desse pressuposto e para poder melhor entender o movimento das classes capitalistas de recuperação das lutas sociais e,

entre elas, as dos trabalhadores da educação, procedi, de um lado, à análise do período denominado de transição política do Governo militar para o civil no Brasil, e fim da década de 80, passando pelo da "Nova República", que corresponde ao ciclo "intermédio" de mais-valia relativa delimitado para estudo neste trabalho e, por outro lado, a análise das reformas administrativas e educacionais do período.

A partir da segunda metade da década de 70, e para conter as manifestações em face da capacidade organizatória dos trabalhadores, o regime político - autoritário e burocrático -, estava sendo, por um lado, extremamente oneroso e, por outro, impossível de ser mantido, em face do amplo leque de insatisfações que engendrou, gerando inimigos de direita e de esquerda, de dentro e de fora do aparelho de Estado Restrito.

Havia necessidade, pela via política, de uma saída negociada para a crise, que tinha suas raízes nos conflitos sociais. O MDB, como único partido consentido de oposição, passa a exercer papel determinante para uma transição política negociada. Resulta daí a reforma partidária, com o conseqüente ressurgimento, para a legalidade, de partidos que atuavam na clandestinidade - o PCB e o PC do B -, o surgimento de novos partidos políticos - o PT, o PSB e o PDT, além do reaparecimento do antigo, o PTB, que fora, no passado, ligado ao trabalhismo.

As relações entre os intelectuais e o Estado R, nas últimas décadas, não foram lineares. Alguns, que não têm posição de esquerda e provêm regra geral, das áreas técnicas, ascendem ao poder e fazem uma composição com os militares, constituindo um corpo de gestores para a sustentação do regime. Durante o regime militar, em um primeiro momento, os intelectuais de esquerda gozavam de liberdade de expressão, quando sua produção crítica era consumida no mesmo círculo em que se encontravam. À medida que se engajaram em movimentos sociais, foram reprimidos pelo AI-5. Com a transição para a "Nova República", assiste-se ao ressurgimento dos intelectuais progressistas, alguns deles ex-exilados, outros banidos das Universidades, outros atuando nos institutos de pesquisas, outros, ainda, nas organizações das diversas categorias profissionais (ANPOCS, ANPED, ABI, OAB, entre outras). Deparam-se com um quadro sociocultural em que ocorre, de um lado, a explosão da indústria cultural de massa (Rede Globo, Abril Cultural, por exemplo) e, de outro, os trabalhadores auto-

organizados a partir de suas lutas sociais. Imbuídos da convicção de poderem fazer a transformação do social de *dentro* do Estado R, e em desaprumo diante dos movimentos autônomos dos trabalhadores, vêem-se compelidos a se engajarem em partidos políticos situados mais à esquerda do "*status quo*". O MDB, agora PMDB, foi o partido escolhido pela maioria desses intelectuais. Faz contraponto a esse grupo de intelectuais um outro grupo, que pressupõe a capacidade auto-organizatória dos trabalhadores em sua constituição como sujeito coletivo.

Para o PMDB também confluíram alguns empresários que consideravam serem necessárias intervenções no sentido de tornar o capitalismo menos "selvagem" e mais moderno, para fazer frente, de um lado, às mobilizações dos trabalhadores e, de outro, às transformações econômicas no plano internacional. Juntamente com os intelectuais progressistas, eles vão construir a proposta de transição para a "Nova República".

As bandeiras de luta e as instituições gestadas no seio dos movimentos sociais vão sendo paulatinamente recuperadas no plano político: Distensão, Anistia, Abertura política, Diretas já, "Nova República".

O movimento que levou à "Nova República" foi recuperado por estratégias e vocabulário preparado para o contínuo processo de cooptação das instituições emergentes dos movimentos sociais, do movimento dos trabalhadores em geral e do ensino, de modo especial. As mobilizações sociais são recuperadas com ações governamentais avalizadas por meio da retórica da modernidade. Modernidade que precisa ser planejada e administrada participadamente. Participação não mais conflitual, como a que ocorre na prática social, mas recuperada pelo Estado Restrito, portanto, funcional. É nesse momento que entram em cena, como gestores no interior dos aparelhos do Estado Restrito, os intelectuais progressistas. Com os intelectuais progressistas no poder, efetivam-se reformas administrativas e educacionais que decorrem de uma inflexão do Estado R na forma de gerir o social.

Analisando as reformas administrativas em desfile ao longo da História do Brasil e do Estado de Minas Gerais, a fim de melhor situar as reformas da década de 80, foi possível constatar que elas eram mais bem compreendidas pela observação dos seus antecedentes. Tal constatação representa uma confirmação do pressuposto enunciado na introdução deste

trabalho, ou seja, o de que as reformas administrativas são respostas atrasadas às questões emergentes da prática social.

De fato, de um modo geral, foi possível apreender, da análise das reformas, alguns grupos de fatores que constituem como que determinantes dessas reformas necessárias: (i) a emergência de conflitos sociais que necessitavam ser recuperados, exigindo uma inflexão do Estado R na forma de gerir o social; (ii) a exigência de redefinição das diretrizes econômicas dentro da ordem capitalista, e, por conseguinte, de redimensionamento das funções do Estado Restrito, em face do Estado Amplo em acelerado processo de hegemonização; (iii) a necessidade de criação ou de manutenção das **condições gerais de produção** que favoreçam o inter-relacionamento das unidades de produção, algumas em níveis mais sofisticados, em face do estágio do desenvolvimento das forças produtivas, e (iv) a exigência da concentração do controle social em escala cada vez maior nas mãos dos gestores, tanto do Estado Restrito como do Estado Amplo. Esses gestores vão adquirindo feições diferentes conforme sejam as formas de recuperação dos conflitos sociais que se fazem necessárias em dada conjuntura de um ciclo "intermédio" de mais-valia relativa: (a) juristas e advogados, até meados da década de 50, quando se fazia necessário assimilar as lutas da fase anterior (entre 1917 e 1930) por meio da legislação social, sendo a reforma administrativa nesse contexto a culminância de um processo de regulamentação da força de trabalho pela legislação social e da institucionalização da Administração Científica por meio da criação do DASP e da Fundação Getúlio Vargas pelo Estado R e do IDORT e FIESP pelo Estado A; (b) cientistas e técnicos das áreas exatas e economistas, a partir da década de 50 e nas décadas de 60 e 70, para recuperar, por um lado, as exigências de melhores condições de vida por parte da população, pela via da promessa de bem-estar no futuro, após os resultados da implementação de planos de desenvolvimento econômico e, por outro, para atender às exigências do empresariado brasileiro que de fato buscava a consolidação do desenvolvimento e a inserção do País na ordem internacional. São exemplos o Plano de Metas e a administração paralela, no Governo Juscelino Kubitschek, a instituição da reforma administrativa, por meio do Decreto-Lei nº 200/67, que é a expressão mais importante da aplicação no campo da administração pública dos princípios da administração científica; (c)

intelectuais progressistas, muitos deles com formação em economia, ciências políticas, sociais e humanas, na década de 80.

A introdução do planejamento participativo e da administração participada funcionais eram uma exigência, após um conjunto de fatores conjugados contribuir para o esgotamento das possibilidades da administração pautada exclusivamente pelas metas de desenvolvimento econômico. Entre esses fatores, a ascensão dos movimentos sociais do fim da década de 70 e a incapacidade do Estado R de dar respostas a esses conflitos sociais, tendo por base promessas de desenvolvimento com ganhos no futuro, o alto preço da repressão, levada a efeito durante o regime militar, a desmitificação do "milagre econômico", em face do ônus representado pela dívida externa, da inflação, das baixas taxas de rendimento expressas em índices como o PIB, e a renda "*per capita*", por exemplo.

A análise das reformas indica que, em cada ciclo "**intermédio**" de mais-valia relativa, havia necessidade da obtenção do consenso pela via da "padronização" de um conjunto de comportamentos, valores, normas, atitudes e idéias, enfim de um "ethos", sendo as reformas administrativas e educacionais a via privilegiada para que essa direção se viabilizasse, numa tentativa de reordenação da sociedade, na medida em que, por intermédio busca-se administrar os conflitos sociais. Nesse sentido, pode-se concluir que o controle é o ponto de unificação dos gestores, seja no interior do Estado Restrito, seja no do Estado Amplo. Esse ponto de unificação decorre do fato de o capital ser uma relação social em que o controle do processo econômico e dos meios de produção assume importância fundamental, independente de a propriedade ser particular ou coletiva.

A ascensão dos intelectuais progressistas ao poder, em Minas Gerais, ocorre após a posse do governo do PMDB - Tancredo Neves (1983) - eleito pelo voto popular. Tal fato não é exclusivo em Minas Gerais, uma vez que o fenômeno se repete em vários outros Estados da Federação onde a oposição consentida foi vitoriosa e, no nível federal, na composição dos Ministérios, após a posse do Presidente José Sarney, substituindo Tancredo Neves, eleito pelo Colégio Eleitoral.

Em Minas Gerais, na composição do Secretariado de Tancredo Neves, constata-se uma série de critérios que vão do técnico ao político e ideológico. Sobressai, na formação da equipe de Governo, o fato de serem nomeados, para as pastas sociais (Educação, Saúde, Trabalho e Promoção Social), políticos mineiros reconhecidamente pertencentes ao grupo progressista do PMDB. Embora essas nomeações surpreendam, são explicáveis, considerando-se a subordinação das áreas sociais às determinações das áreas econômicas, numa economia de mercado. O que sobressai é a possibilidade de, ao ocupar postos do poder, esses políticos viabilizarem propostas progressistas ou de serem cooptados e legitimarem iniciativas governamentais.

A nomeação de Octávio Elísio Alves de Brito para a Secretaria de Estado da Educação ensejou a ocupação de postos de gestão nessa Pasta por intelectuais progressistas ligados ao meio acadêmico, sendo o próprio titular vinculado à UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Possibilitou, também, a substituição das vagas de antigos membros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, cujos mandatos iam-se expirando, por intelectuais com posições progressistas. Os novos conselheiros passam a constituir o grupo em defesa da escola pública dentro do Conselho, antes predominantemente composto por representantes das escolas particulares. Com essa composição, foi possível a tomada de algumas medidas voltadas para a expansão da escola pública e de medidas que a favorecessem.

Um conjunto de alterações ocorre na dinâmica e no funcionamento dos órgãos públicos, com a ocupação dos espaços do poder por intelectuais progressistas. Muitos desses intelectuais haviam participado da campanha e colaborado com o seu documento básico - **Governar é... Diretrizes para um plano de Governo em Minas** - Tancredo Neves/Hélio Garcia. Atentos às experiências alternativas que se desenvolvem à margem do sistema educacional (Escola Tio Beijo, Creches comunitárias e escolas infantis do Movimento Fé e Alegria, entre outras), bem como as formas de organização dos movimentos sociais e dos trabalhadores do Ensino, os intelectuais progressistas planejaram uma forma de envolvimento das forças emergentes. O Congresso Mineiro de Educação foi o evento aglutinador e recuperador, no plano político-pedagógico, de muitas esperanças e sonhos dos trabalhadores do ensino e da população

em geral em relação à Educação. Para a UTE, o evento, ao recuperar as instituições do movimento dos trabalhadores do ensino, provocou a desmobilização da categoria.

As conclusões do Congresso Mineiro de Educação passam a ser a base da elaboração do Plano Mineiro de Educação. Para marcar a diferença com o tempo passado, a centralidade passa a ser a qualidade da educação pública. Neste trabalho, entre as medidas pedagógicas adotadas com vistas à melhoria da qualidade do ensino, privilegiei aquelas voltadas para o desenvolvimento do currículo, para a revitalização da escola normal e para a democratização das relações no sistema estadual do ensino (Capítulo VI).

Em que medida as propostas pedagógicas guardam, no seu conjunto, coerência com os pressupostos que levam os intelectuais progressistas a assumirem a condição de gestores do Estado R, qual seja, a convicção de que a transformação do social decorre das contradições engendradas pelo desenvolvimento das forças produtivas, o que os leva ao privilégio do partido, à ocupação dos espaços do poder, à adoção de determinadas técnicas de gestão e de formas de organização do trabalho ?

No que se refere à recuperação de aspirações do movimento dos trabalhadores do ensino, destaca-se, dentre as propostas pedagógicas, a administração colegiada. Mais do que conclusão, a análise dos pressupostos do colegiado, a partir dos documentos, possibilita agender um tema de pesquisa, qual seja, investigar em que medida a administração colegiada vem contribuindo para uma gestão democrática. Democratização restrita ao pedagógico ou democratização que incorpora o pedagógico, mas vai além, voltando-se para a gestão da organização do trabalho na escola e para as condições de trabalho dos profissionais da educação?

Subliminarmente à indagação, fica o registro de que não se trata de ignorar os possíveis avanços com a introdução da possibilidade de participação maior e mais intensa nas questões pedagógicas e nas questões administrativo-pedagógicas. Trata-se de desejar que avanços mais ousados ocorram, o que significa questionar ter-se restringido a participação colegiada à participação funcional e não se posicionar em relação à organização do trabalho. De fato, buscar a participação no controle geral implica gerar conflitos, já que tocaria no ponto central

- o processo da produção do serviço-educação-, pois é nele que a mais-valia se realiza e, por conseguinte, é nele que se dá a exploração do trabalhador da educação. Isso implicaria uma ruptura teórico-prática que consistiria em considerar o trabalho não como produtos ou serviços a serem produzidos ou prestados, mas em atos encadeados para a sua produção, ou seja, relações sociais de produção.

O currículo de 1º Grau, tal como concebido, tendo o trabalho como eixo definidor da proposta, representa uma inovação. Todavia, excetuando-se a proposta de Geografia, em todas as demais o trabalho é apresentado como a relação do homem com a Natureza e não dos homens entre si, em relações sociais de produção. Em que medida a adoção dessa concepção de trabalho pela maioria das disciplinas do currículo não é uma incoerência interna da proposta, representando, ao contrário, a expressão de uma sintonia com os pressupostos de um projeto pedagógico que se orienta pela necessidade do desenvolvimento das forças produtivas?

Nota-se uma preocupação, na justificativa da proposta de currículos de 1º Grau, com conhecimentos básicos, universais, flexíveis, com o aprender a aprender, com a aquisição de comportamentos necessários à inserção no mundo do trabalho que guardam uma congruência com as tendências da economia mundial e com as exigências atuais por parte de algumas empresas desses requisitos na formação da mão-de-obra. A exceção, expressa na justificativa, fica por conta da proposta para o ensino de História, que parece estar "com as costas voltadas para o mundo", na medida em que enfatiza o local, o regional e o nacional (Capítulo VI). Tal constatação aparenta ser um grande paradoxo, quando se assiste à tendência para a transnacionalização da economia. Como, porém, todo paradoxo esconde, sob sua aparência, explicações mais profundas, a hipótese que levanto e se apresenta como possibilidade para estudos futuros sobre o currículo é a de que, ao se dar esse destaque à proposta de currículo, poderia estar ocorrendo um viés ideológico, que renasce com muitas carapaças - o nacionalismo. Por outro lado, poderia simplesmente ser uma falta de compreensão das tendências atuais de globalização da economia que começam a imperar no mundo, com implicações em diversos campos, como a geopolítica, a organização do trabalho, a organização da sociedade e da cultura. A necessidade de aprofundamento e de pesquisa dessa temática parece-me extremamente necessária.

A proposta de revitalização da Escola Normal tem dois momentos voltados para o mesmo objetivo, porém em circunstâncias conjunturais diferentes. A primeira - o Curso de Especialização para Docentes e Especialistas de Escolas Normais - representou um avanço na prática, na medida em que qualificou profissionais de 32 Escolas Normais em nível de pós-graduação. Trabalhou com as 32 instituições, envolvendo professores e especialistas de educação, o que possibilitou o início da construção coletiva de um projeto pedagógico para cada escola.

Facultou a todos os profissionais que freqüentaram o curso determinados conhecimentos - restritos muitas vezes aos especialistas de Educação, tais como estudos sobre a História da Educação, a Organização do Trabalho e o Currículo. Garantiu aos participantes ganhos adicionais de promoção na carreira (Capítulo VI). Era a primeira fase da "Nova República", quando medidas de ordem administrativa não haviam ainda sido implantadas, mas estavam sendo gestadas: (i) anúncio das leis delegadas por Tancredo Neves e informação do problema principal da Secretaria de Educação - "*inchaço de pessoal*" -, pelo titular da Pasta, na primeira reunião do Governador com seu Secretariado, e (ii) leis, decretos e resoluções aprovados, não colocados em prática, mas que serviram de ponto de partida para medidas administrativas da próxima gestão - Newton Cardoso (Capítulo VII).

A segunda medida voltada para a revitalização da Escola Normal foi a reformulação do currículo dessa escola. Os intelectuais progressistas já haviam saído da Secretaria de Estado da Educação, mas a proposta deixou raízes e foi sustentada por alguns elementos que ocupavam postos no terceiro escalão da hierarquia do poder daquela Pasta. Todavia, esses profissionais, na primeira fase plenos de "otimismo pedagógico", estavam, nessa segunda fase, reticentes quanto às possibilidades materiais de concretização da proposta, se as condições de trabalho dos profissionais da educação não fossem levadas em conta ou se alterações mais profundas viessem a acontecer na organização do trabalho.

Não obstante, viabilizaram a produção de novos programas de ensino para a Escola Normal com a metodologia participativa, tal como a empregada para os programas de 1º Grau. A proposta de currículo da Escola Normal, como a de 1º Grau, apresenta alguns avanços.

Rompe com a idéia de disciplina integrada (Fundamentos da Educação I, Fundamentos da Educação II, Metodologia de Ensino de Estudos Sociais) a favor das disciplinas específicas (Filosofia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Psicologia Educacional, Biologia Educacional, Metodologia do Ensino de Geografia e Metodologia do Ensino de História). Elege como núcleo articulador da proposta a relação teoria e prática. Coerentemente como esse pressuposto, concebe o estágio como viga-mestra da proposta, o que implica evitar a concentração das atividades dessa prática apenas no final do curso. Incorpora a preocupação com a dimensão epistemológica na organização dos conteúdos programáticos (Capítulo VI).

Constata-se que, no processo de elaboração do currículo de 1º Grau e da Escola Normal, bem como na proposta de Curso de Especialização para professores e especialistas de Educação, imperava uma visão autonomista do pedagógico, na medida em que não se dimensionava que por mais sérias e conseqüentes que fossem as propostas, e coerentes entre si nos seus pressupostos, dependiam, para sua viabilização, de condições materiais. Essas condições passam pela organização do trabalho e pela gestão de pessoal.

A suposição que levantei na proposição do problema (Introdução) era que as medidas adotadas pelos intelectuais progressistas, na primeira fase da "Nova República", não conflitavam com os interesses do capital. Atribuí essa congruência ao fato de a educação escolarizada ser uma das condições gerais de produção e ao fato de o estágio atual do desenvolvimento das forças produtivas privilegiar a componente intelectual.

Levantei como suposição a compatibilidade entre a preocupação pragmática capitalista de desenvolvimento das forças produtivas, visando à mais-valia, e a proposta política dos intelectuais progressistas, na condição de gestores do Estado Restrito, de desenvolvimento das forças produtivas como forma de desenvolvimento das contradições que levassem no futuro o regime ao colapso. Vale lembrar, aqui, duas afirmações do então Superintendente Educacional, Neidson RODRIGUES. À primeira, sobre o que espera a sociedade da escola, RODRIGUES (1985:54) responde ser "*o preparo dos seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais, que sistematize e organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial*".

Não há aspectos dessa afirmação de que possa um pragmático conservador discordar. Na segunda parte de sua argumentação (1985:64), fica marcada a diferença ideológica quando explicita o horizonte político - "*A superação histórica da sociedade de classes deve-se dar no combate das lutas sociais que conduzam à destruição do germe alimentador das classes sociais*". Prosseguindo, RODRIGUES (1985:64) propõe que os conhecimentos transmitidos pela escola se constituam em armas, semelhantes às das classes dominantes, necessárias às classes subalternas na luta contra a desigualdade.

Atribuo o não haver incompatibilidade entre as propostas pedagógicas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas, como gestores do Estado Restrito, com a expectativa pragmática capitalista em relação à escola, na primeira fase da "Nova República", ao fato de aqueles privilegiarem a prática na circulação e na distribuição, relegando a um plano inferior a prática que se dá na produção, onde ocorre a mais-valia, já que é nela que acontece a concorrência intercapitalista e, por conseguinte, a exploração dos trabalhadores

Havia assim, em um primeiro momento, congruência no que se refere ao objetivo da implementação de currículos e programas de ensino, e de capacitação de docentes e especialistas, porque essas medidas, em última instância, favorecem o desenvolvimento das forças produtivas. Havia compatibilidade entre a implantação da administração colegiada e a necessidade de recuperação, ainda que "*refuncionalizada*" como participação funcional, das aspirações dos trabalhadores da educação de participar da organização do trabalho. Vale registrar que as reivindicações mais caras aos trabalhadores da educação continuam negadas - a eleição direta para diretor de escola e a participação na organização do processo de trabalho.

Atribuo o antagonismo na segunda fase e até a inviabilização das propostas pedagógicas às medidas "racionalizadoras" - gestão Newton Cardoso -, visto que essas medidas atingiam o cerne da questão - a organização da produção - e, por conseguinte, o processo da produção. Com as medidas racionalizadoras voltadas para pessoal, o que se buscava, por um lado, era com o menor tempo e com o menor custo proporcionar um bem consumível na própria produção, ou seja, o ensino. Para atingir esse objetivo, são editados os decretos "racionalizadores" e as conseqüências daí advindas são óbvias - com tais decretos, torna-se

inviável, por um lado, a efetivação de propostas pedagógicas; por outro lado, os profissionais da educação proletarizam-se e a escola pública torna-se precária. O saldo disso tudo ficou patente quando acompanhei os registros, dia após dia, no jornal mineiro de maior circulação - o *Estado de Minas* - e no resultado da CPI da Educação (Capítulo VII): o sucateamento da rede pública estadual de ensino, a proletarização dos trabalhadores da educação, o trabalho em condições precárias e, por decorrência, o ensino de qualidade discutível.

A análise das propostas pedagógicas - a reforma de currículos do 1º Grau e da Escola Normal e o Curso de Especialização de Docentes e Especialistas de Educação - ocorridas na gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia, e as medidas "racionalizadoras" levadas a cabo na gestão Newton Cardoso confirmam o pressuposto de que não é suficiente a vontade pedagógica para provocar algumas mudanças na Educação. Estas dependem de outras variáveis que passam pelas decisões de gestores de outras pastas, mais precisamente a fazenda, o planejamento e a administração.

Pela análise das reformas administrativas e educacionais, fica evidente a constatação de que, enquanto se encaminhavam as discussões e a implantação das propostas pedagógicas sob a gestão dos intelectuais progressistas, em outras Pastas - Administração, Fazenda e Planejamento - outros gestores estavam levando a efeito reformas administrativas, e estes não só consideravam as relações de produção como propunham medidas dentro da lógica capitalista para o controle do pessoal do serviço público em geral e com preocupações específicas com relação ao pessoal do magistério. Do conjunto das reformas administrativas, no que se refere a preocupação com a gestão de pessoal, extraem-se ao final da década, as medidas "racionalizadoras", cujas conseqüências já foram mencionadas. (Capítulos IV e VII).

Diante desse quadro, a inferência só pode mesmo ser formulada por meio de questões. Em que medida o agir na perspectiva voluntarista e autonomista do pedagógico não é outra coisa senão um "*desvio tecnocrático*" com outra roupagem? Se, porém, a educação básica é uma exigência, na medida em que a componente intelectual passa a ser cada vez mais demandada pela organização capitalista do trabalho, como interpretar o inviabilizar das propostas pedagógicas pelas medidas "racionalizadoras".

A melhor resposta, quer-me parecer, são outras perguntas. Em que medida era necessário, com as medidas "racionalizadoras", inserir cada vez mais a escola na lógica capitalista, ainda que com algum sacrifício no presente, mas com a esperança antecipadora de ganhos no futuro? Em que medida a inserção da escola nessa lógica guarda relação com a proposta a seguir de Qualidade Total na Educação, levada a efeito pela administração da Educação da década de 90, em Minas Gerais? Como viabilizar uma Educação de qualidade com os educadores tendo que complementar salário com jornadas duplas ou triplices, recorrendo muitas vezes à economia informal para poder sobreviver? Como viabilizar uma escola e um ensino de qualidade total com as escolas funcionando em precárias condições? É esses questionamentos que a História e pesquisas futuras sobre essa história que ainda é presente poderão responder.

BIBLIOGRAFIA

- 1- APPMG aplaude decreto de progressão horizontal para o magistério público mineiro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 out. 1984. p.7.
- 2- APPMG condena decisão do governador de exigir nova reavaliação médica dos professores afastados por laudo médico. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 13 mar. 1983. p. 17.
- 3- APPMG condena governo por proibir convocação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 ago. 1988. p.8.
- 4- APPMG denuncia; secretário vai desempregar professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 mar. 1984. p. 5.
- 5- APPMG e UTE discordam sobre decreto. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 out. 1984. p. 9.
- 6- APPMG marca assembléia para definir formas de luta. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 ago. 1984. p.7.
- 7- ABRANCHES, Sérgio Henrique, LIMA JÚNIOR, Olavo Brasil de. *As origens da crise; estado autoritário e planejamento no Brasil*. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1987. 252 p.
- 8- ABREU, Marcelo de Paiva (Org.) et al. *A ordem do progresso: cem anos de república (1889 - 1989)*. Rio de Janeiro: Campus, 1989. 445 p.
- 9- AÇÃO de professores será julgada. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 mar. 1985. p. 12.
- 10- ADEMIR; reforma só beneficia Cardoso. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 13 out. 1987. p.3.
- 11- AGUIAR, Márcia Ângela. Gestão democrática da educação; alguns desafios. *Em aberto*, Brasília, v. 6, n. 36, p. 14-15, out./dez. 1987.
- 12- AGUIAR FILHO, Adonias. *O bloqueio cultural; o intelectual, a liberdade, a receptividade*. São Paulo: Martins, 1964. 79 p. (Leituras do Povo, 4).
- 13- ALFABETIZAÇÃO e cidadania. *Jornal do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n.2, p.8, nov./dez. 1990.
- 14- ALMEIDA, Paulo Roberto de. Uma interpretação econômica da constituição brasileira; a representação dos interesses sociais em 1946 e em 1986. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 34, jan. 1987.
- 15- ANDRADE, Luis Aureliano Gama. *Technocracy and development; the case of Minas Gerais*. Michigan, 1980 (Tese, Doutorado University of Michigan).
- 16- ANO novo, escola nova! *Jornal da Educação*. Belo Horizonte, n.6, p.11, nov./dez. 1983.
- 17- ANTUNES, Ricardo Luiz Coltro. *O que é sindicalismo*. 17. ed. São Paulo: Brasiliense, 1989. 95 p. (Primeiros Passos, 3).
- 18- APROVADOS sete projetos da reforma administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 nov. 1987. Parte 1, p.5.
- 19- AQUI, a clara situação do governo hoje. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 mai. 1983. Parte 1, p.2. (Entrevista Coletiva do Governador Tancredo Neves à Imprensa).
- 20- AQUI, o aumento sancionado e as novas escolas do mês. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 mai. 1983. Parte 1, p.2.
- 21- AQUI, o secretário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 jul. 1983. Parte 1, p.32.

- 22- ARROYO, Miguel Gonzáles. A administração da educação é um problema político. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 122-129, jan./jun. 1983.
- 23- _____. A administração da educação, poder e participação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v.1, n.2, p.36-46, jan. 1979.
- 24- _____. Avaliação de programas de capacitação de profissionais para a educação rural. In: SOUZA, Sandra M. Záquia L. et al. *Capacitação de profissionais da educação; perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1987. P.69-93.
- 25- _____. "De limão também se faz limonada". Belo Horizonte, 1988. (Mimeogr.).
- 26- _____. Desenvolvimento de um currículo na perspectiva dos movimentos sociais. In: _____. *Educação comunitária em debate*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1988. P.68-80.
- 27- _____. Do compromisso político à competência técnica. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1984. (Mimeogr.).
- 28- _____. O direito ao tempo de escola. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 3-10, 1988.
- 29- _____. O direito do trabalhador à educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. p. 75-91.
- 30- _____. A escola possível é possível. In: _____ et al. *Da escola carente à escola possível*. São Paulo: Loyola, 1986. p.11-51.
- 31- _____. A formação, direito dos profissionais da educação escolar. In: _____ et al. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1989. p.91-103.
- 32- _____. *Mestre, educador, trabalhador; organização do trabalho e profissionalização*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1985. 218 p. (Tese, Concurso Professor Titular Faculdade de Educação).
- 33- _____. O princípio educativo; o trabalho ou a resistência ao trabalho. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.1, p.3-44, 1990.
- 34- _____. Qualidade total na educação - total mesmo? *Olhos Aberto - Boletim Informativo do Mandato Carlão*, Belo Horizonte, [s.d.]. (Impresso).
- 35- _____. *Reverendo os vínculos entre trabalho e educação; elementos materiais da formação humana*. Belo Horizonte. [s.d.]. 60 p. (Mimeogr.).
- 36- _____. Trabalho, educação e escola na LDB. *Revista de Educação (APEOESP)*, São Paulo, n.4, p.4-12, set. 1989.
- 37- ASSEMBLÉIA aprova reforma que moderniza máquina administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 nov.1987. Parte 1, p.5.
- 38- ASSEMBLÉIA derrota Newton. Estado terá que pagar regência aos professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 mai. 1988. p.7.
- 39- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. *Ciências sociais hoje, 1991*. São Paulo: Vértice, 1991. 287 p. (Anuário de antropologia, política e sociologia).

- 40- AULAS ainda não estão normalizadas. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 10 fev. 1988. p.9.
- 41- O AUMENTO em debate. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 30 abr. 1983. Parte 1, p.1.
- 42- AZEVEDO Sérgio de, PRATES, Antônio Augusto Pereira. Planejamento participativo, movimentos sociais e ação coletiva. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. *Ciências sociais hoje, 1991*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1991. p.122-152. (Anuário).
- 43- BARBOSA, Elisa de Oliveira. *O ciclo básico de alfabetização em Minas Gerais; o risco da fogueira*. Belo Horizonte, UFMG/FAE, 1991. 357 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 44- BENAVIDES, Aaron et al. El conocimiento para las masas; modelos mundiales, y currícula nacionales. *Revista de Educación*, Madrid, n. 295, p. 317-344, may./ago. 1991.
- 45- BENEFÍCIOS para professores. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 12 mai. 1983. Parte 1, p.3.
- 46- BERNARDO, João. A autonomia nas lutas operárias. In: BRUNO, Lúcia, SACCARDO, Cleusa (Coords). *Organização, trabalho e tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986. p. 103-114.
- 47- _____. *Capital, sindicatos e gestores*. São Paulo: Vértice, Revista dos Tribunais, 1987. 119 p. (Biblioteca do Futuro, 6).
- 48- _____. *Crise da economia soviética*. Coimbra: Coimbra, 1990. 220 p. (Coleção Economia).
- 49- _____. *Dialética da prática e da ideologia*. São Paulo: Cortez/Afrontamento, 1991, 84 p.
- 50- _____. Depois do marxismo, o dilúvio? *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.
- 51- _____. *Economia dos conflitos sociais*. São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.
- 52- _____. *Gestores, Estado e capitalismo de Estado*. *Ensaio*, São Paulo, n.14, p.85-105, 1985.
- 53- _____. *O inimigo oculto; ensaio sobre a luta de classes - manifesto anti-ecológico*. Porto: Afrontamento, 1979. 200 p.
- 54- _____. *Marx, crítico de Marx*. Porto: Afrontamento, 1977. 3 v.
- 55- _____. *Para uma teoria do modo de produção comunista*. Porto: Afrontamento, 1975, 328 p. (Luta de classes).
- 56- BOITO JÚNIOR, Armando et al (Orgs.). *O sindicalismo brasileiro nos anos 80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 196 p.
- 57- BONACINI, Irma Luiz. *A maior aula em praça pública; trabalho, política e imaginário das professoras primárias em Minas Gerais (1979 - 1980)*. Campinas: FAE/UNICAMP, 1992, 245 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 58- BORIS, Fausto (Org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 4, t. 3, p. 243.
- 59- BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean - Claude. *Les héritiers*. Paris: Minuit, 1964.
- 60- _____. *A reprodução; elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro; Francisco Alves, 1975. 238 p.

- 61- BRANDÃO, Zaia. A formação dos professores e a questão da educação das crianças das camadas populares. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 40, p. 54, fev. 1982.
- 62- BRANT, Rosana. Ensino de história cria mitos e mascara a realidade. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 jul. 1990. P.7.
- 63- BRANT, Vinícius Caldeira. Da resistência aos movimentos sociais; a emergência das classes populares em São Paulo. In: SINGER, Paul, BRANT, Vinícius Caldeira. *São Paulo: o povo em movimento*. 3. ed. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1982. P. 9-27.
- 64- BRASIL. Ato Institucional n. 5 - 9 abr. 1964. Suspende direitos políticos. *LEX, Coletânea de Legislação e jurisprudência*, São Paulo, v. 28, t. 1, p. 351, 1964.
- 65- _____. Ato Institucional n. 8 - 2 abr. 1969. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, v. 39, p. 410, abr./jun. 1969.
- 66- _____. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. 292 p.
- 67- _____. Decreto n. 19.667 - 4 fev. 1931. Organiza o Ministério do trabalho, Indústria e Comércio. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil de 1931*, Rio de Janeiro, v. 1, p.147, jan./abr. 1931.
- 68- _____. Decreto n. 19.770 - 19 mar. 1931. Regula a sindicalização das classes patronaes e operárias e dá outras providências. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil*, Rio de Janeiro, v. 1, p. 283-288, jan./Abr. 1931.
- 69- _____. Decreto n. 22.132 - 25 nov. 1932. Institui juntas de Conciliação e Julgamento e regulamenta suas funções. *Coleção das Leis da República dos Estados Unidos do Brasil 1932*, Rio de Janeiro, v. 5, p. 265-269, 1933.
- 70- _____. Decreto n. 83.740 - 18 jul. 1979. Institui o Programa Nacional de Desburocratização e dá outras providências. *Desburocratização*. Brasília: Departamento de Imprensa Nacional, 1979. p. 1-2.
- 71- _____. Decreto-Lei n. 200 - 25 fev. 1967. Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências. *LEX - Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 864-908, mar./mai. 1967.
- 72- _____. Estado Maior das Forças Armadas. Escola Superior de Guerra. *Complementos da doutrina*. Rio de Janeiro: Escola Superior de Guerra, 1981.
- 73- _____. Lei n. 5.692 - 11 ago. 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º. e 2º. graus e dá outras providências. *LEX, Coletânea de Legislação e jurisprudência*, São Paulo, p. 114-125, jul./set. 1971.
- 74- _____. Lei n. 7.044 - 18 out. 1982. Altera dispositivo da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes à profissionalização do ensino de 2º. grau. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*. São Paulo, p. 439-441, out.dez. 1982.
- 75- _____. Ministério da Educação e Cultura. *Subsídios ao planejamento participativo; textos selecionados*. Brasília: MEC/DDP, 1980. 117 p.

- 76- BRASIL. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento. *Plano de desenvolvimento econômico; estudos e relatórios*. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1957.
- 77- _____. Presidência da República. Mensagem ao Congresso Nacional de encaminhamento do Plano de desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1956.
- 78- _____. Presidência da República. Secretaria de Planejamento. *Primeiro plano nacional de desenvolvimento da Nova República, 1986/1989*. Brasília: Coordenadoria de Comunicação Social, 1986. 261 p.
- 79- _____. SUMOC. Instrução n. 113/55. Do licenciamento de importações que independam de cobertura cambial. Do financiamento do exterior à empresas brasileiras. *Diário Oficial*, Rio de Janeiro, 18 jan. 1955. Seção 1, p. 810.
- 80- BRAVERMAN, Harry. *Trabalho e capital monopolista; a degradação do trabalho no século XX*. Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981. 379 p.
- 81- BRESCIANI, Maria Stella. As voltas de um parafuso. *Ciência e Cultura*, São Paulo, v. 30, n. 8, p. 913-924, ago. 1978.
- 82- BRESCIANI, Maria Stella, SAMARA, Eni de Mesquita, LEWKOWICZ, Ida (Orgs.). *Jogos da política; imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH, 1992. 269 p.
- 83- BRUNO, Lúcia Emília Nuevo Barreto. Gestores: a prática de uma classe no vácuo de uma teoria. In: _____, SACCARDO, Cleusa (Coords.). *Organização, trabalho e tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986. p. 115-141.
- 84- _____. *Processo de trabalho, lutas sociais e formas de poder*. São Paulo: USP, 1991. 188 p. (Tese, Doutorado em Sociologia).
- 85- BURAWOY, Michael. Toward a marxism theory of the labor process; Braverman and beyond. *Politics and Society*, Los Altos, v. 8, n. 3-4, p. 249-312, 1978.
- 86- CARPE aplica 3,8 em reformas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 jan. 1986. p.7.
- 87- CPI - Reforma administrativa reúne pela quarta vez. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 6 ago. 1987. Legislativo, p. 5.
- 88- CPI da educação abre trabalho de comissões. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 8 ago. 1989. p. 3.
- 89- CPI desvenda o caos da educação em Minas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 out. 1989. Cidade, p. 11.
- 90- CPI ouve denúncia de escolas estaduais. *Tribuna de Minas*, 19 mai. 1989. p. 8.
- 91- CPI vê abandono da educação; depoimentos mostram quadro calamitoso das escolas. *Tribuna de Minas*, Belo Horizonte, 12 mai. 1989. p. 8.
- 92- CUT/MG. *Projeto de alfabetização da CUT*. Belo Horizonte, 1991. 3 p. (Mimeogr.).
- 93- CUT. *Os trabalhadores, o analfabetismo e a escola pública*. [s.n.t.]. 6 p.
- 94- CABRAL, Fernando. União da família educacional. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 4, out. 1983. (Discurso do presidente da UTE, na fase final do Congresso Mineiro de Educação).
- 95- CADASTRO escolar termina com 35.915 crianças inscritas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 set. 1983. P. 6.
- 96- CAMPOS, Rogério Cunha. *Cenas da educação brasileira; lutas sociais e desgoverno nos anos 80 na Grande Belo Horizonte*. São Paulo: FAE/USP, 1992. 423 p. (Tese, Doutorado em Educação).

- 97- CARDOSO, Terezinha Maria. *O potencial educativo da organização do trabalho escolar, na formação do professor das séries iniciais do primeiro grau*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991. 275 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 98- CARVALHEIRO, Hermengarda de Carvalho. *A organização dos professores públicos e a realidade brasileira; uma perspectiva histórica e sindical; dois estudos de caso: APPMG e UTE*. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da PUC-RS, 1989. 353 p. (Dissertação, Mestrado em Sociologia).
- 99- CARVALHO, Maria Jurema Venceslau de. *O professor estadual: um valor ameaçado; as condições de ensino e a associação da categoria professor paulista*. São Paulo: PUC, 1981. 247 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 100- CARVALHO, Marilene da Conceição. *O professor - funcionário no intervalo da prática*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1993. 170 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 101- CARVALHO, Paulo Neves de. *Governo do Estado de Minas Gerais - noventa dias de administração pública; avaliação a percepção de Secretários de Estado*. Belo Horizonte, 1987. 11 p. (Mimeogr.).
- 102- CARVALHO, Ruy de Quadros, SCHIMITZ, Hubert. O fordismo está vivo no Brasil. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 27, p. 148-156, jul. 1990.
- 103- CASTAÑEDA, Jorge G. *Utopia desarmada; intrigas, dilemas e promessas da esquerda latino-americana*. Trad. Eric Nepomuceno, São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 459 p.
- 104- CASTELLS, Manuel. *The city and the grassroots; a cross-cultural theory of urban social movements*. London: Edward Arnold, 1983. 450 p.
- 105- _____. *La ciudad y las masas; sociologia de los movimientos sociales urbanos*. Madrid: Alianza, 1986. 567 p.
- 106- CASTORIADIS, Cornelius. *A experiência do movimento operário*. Trad. Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Brasiliense, 1985. 258 p.
- 107- CASTRO, Lúcia Rabelo. De assalariado a interlocutor maior; sobre o engajamento militante no magistério. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 37, p. 85-98, dez. 1990.
- 108- CASTRO, Magali de. *Relações de poder na escola pública de ensino fundamental; uma radiografia à luz de Weber e Bourdieu*. São Paulo: FAE/USP, 1994. 3 v. (Tese, Doutorado em Educação).
- 109- CASTRO, Nadya Araújo. Qualificação, qualidades e classificações. In: REUNIÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA PARA O PROGRESSO DE CIÊNCIA, 44, 1992, São Paulo. São Paulo, USP, 1992. 21 p. (Mimeogr.).
- 110- CASTRO, Nadya Araújo, GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Além de Braverman, depois de Burawoy; vertentes analíticas na sociologia do trabalho. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, n. 17, p. 44-51, out. 1991.
- 111- _____. Trabalho, sindicalismo e reconversão industrial no Brasil nos anos 90. *Lua Nova*, São Paulo, n. 22, p. 207-228, dez. 1990.
- 112- CASTRO, Raymundo Nonato. *Carta estratégica da reforma administrativa do setor público de Minas Gerais; documento No. 1*. Belo Horizonte, ETRA, [s.d.]. 24 p.
- 113- CÉLIOvê grupo marginal ocupando o poder. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 13 out. 1987. p. 3

- 114- CHAUI, Marilena. A Nova República; democracia ou autoritarismo verde-amarelo? In: SANDRONI, Paulo (Org.). *Constituinte, economia e política da Nova República*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986. p. 63-82.
- 115- CIOCIOLA, Maria Elizabeth Fernandes. *O plano mineiro de educação (1984 - 1987) e sua articulação com a prática desenvolvida nas escolas da zona rural em Lavras - Minas Gerais*. São Paulo: PUC, 1990. 114 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 116- COELHO, Maria Inês Matos. *Reinventando o poder na e pela educação; utopia e realidade*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1988. 618 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 117- COELHO NETO, José Teixeira. *O intelectual brasileiro; dogmatismo e outras confusões*. São Paulo: Global, 1978. 92 p.
- 118- COLLOR, Lindolfo. Discurso sobre leis trabalhistas. In: A NOVA política do Brasil. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1938, v. 1.
- 119- COM ancinhos, enxadas e pás, vamos dar uma horta para cada escola? *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n.6, p. 16, nov./dez. 1983.
- 120- COM o governador, a primeira avaliação do congresso. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 15, ago. 1983.
- 121- COMISSÃO de escola é o maior desafio. *Jornal do Sindicato Único* (dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 3, p. 3, mar./abr. 1991.
- 122- COMISSÃO quer renovar todos os contratos de professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 set. 1983. P. 5.
- 123- COMPARATO, Fábio Konder. *Educação, Estado e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1987. 120 p.
- 124- CONFIANÇA nas pessoas e muito amor; receita de dona Noemi para se evitar a marginalidade. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 6-7, set. 1983.
- 125- CONGRESSO; um momento histórico na educação do Brasil. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 10-13, out.1983. (Documento final do Congresso Mineiro de Educação).
- 126- CONGRESSO de educação; deputado vê resultados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 ago. 1983, p. 3.
- 127- CONGRESSO de educação lança novas diretrizes. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 4 mai. 1983. Parte 1, p. 2.
- 128- CONGRESSO ESTADUAL DOS TRABALHADORES DE ENSINO DE MINAS GERAIS, 11, 1989, Montes Claros. Montes Claros: UTE, 1989. (não paginado).
- 129- CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, 1983, Belo Horizonte. Documento síntese das unidades escolares núcleo regional de ensino 14. Belo Horizonte, 1983. (não paginado).
- 130- CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, 1983, Belo Horizonte. Etapa regional. Documento de Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1983. (não paginado).
- 131- CONGRESSO MINEIRO DE EDUCAÇÃO, 1, 1983, Belo Horizonte. Proposta de diretrizes políticas para a educação em Minas Gerais. *Informativo MAI de Ensino*, Belo Horizonte, n. 94, p. 87-104, out. 1983.
- 132- CONGRESSO Mineiro de Educação; quem tiver o que dizer, que o faça. Agora! *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 16. jul. 1983.
- 133- CONGRESSO Mineiro de Educação; a política que vem da base. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 16, jul.1983.

- 134- CONGRESSO Mineiro de Educação; o desafio da mudança pela participação de todos. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 4 p. (Mimeogr.).
- 135- CONGRESSO Mineiro de Educação entra segunda em sua fase final. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 set. 1983. p. 6.
- 136- CONGRESSO põe no quadro os problemas da educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 5 ago. 1983. Parte 1, p. 3.
- 137- CONGRESSO será reaberto dia 8. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 set. 1983, p. 5.
- 138- CONSELHO define os salários especiais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 mai. 1983. Parte 1, p. 1.
- 139- CONTRATAÇÃO por concurso comprova a moralização. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 jan. 1986. Parte 1, p. 4.
- 140- CONTRATADOS estão sem receber há 4 meses. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 nov. 1988. p. 9.
- 141- CONTRATADOS não recebem há três meses. E vão continuar sem salário até junho. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 mai. 1988. p. 7.
- 142- COOPERATIVISMO será testado nas escolas de 1o. grau em 1984. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 22 set. 1983. Parte 1, p. 6.
- 143- CORIAT, Benjamin. Ohno e a escola japonesa de gestão da produção. In: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: USP, 1993. p. 79-91.
- 144- COSTA PINTO, L.A. Os intelectuais - transição e alienação. In: _____. *Desenvolvimento econômico e transição*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970. p. 73-97.
- 145- COUTINHO, Carlos Nelson. As categorias de Gramsci e a realidade brasileira. In: _____, NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.) et al. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 103-127.
- 146- COVRE, Maria de Lourdes Manzini. *Capital monopolista no Brasil; uma abordagem social*. São Paulo: Garilli, 1989. 70 p.
- 147- _____. *A fala dos homens; análise do pensamento tecnocrático (1964 - 1981)*. São Paulo: Brasiliense, 1983. 327 p.
- 148- _____. A função da técnica. In: BRUNO, Lúcia, SACCARDO, Cleusa (Orgs.). *Organização, trabalho e tecnologia*. São Paulo: Atlas, 1986. p. 142-154.
- 149- _____. Ideologia neo-capitalista, democracia e processo de burocratização; uma colocação - Max Weber. In: _____. *A formação e a ideologia do administrador de empresa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1982. p. 17-23.
- 150- CRISE continua na APPMG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 jan. 1990. p. 10.
- 151- CUNHA, Luiz Antônio. *Educação, Estado e democracia no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1991. 495 p. (Coleção Biblioteca de educação. Série 1. Escola, v.1.).
- 152- CURSO noturno pode mudar currículo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 jan. 1986. p. 6.
- 153- CURY, Carlos Roberto Jamil. Administração da educação brasileira, a modernização e o neoliberalismo. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 51-70, jan./jun. 1993.
- 154- _____. Administração escolar; relação e desempenho. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v.1, n.1, p. 139-146, jan./jun. 1983.
- 155- _____. A educação como concessão. *Em aberto*, Brasília, n. 50/51, p. 50-57, abr./set. 1992.

- 156- CURY, Carlos Roberto Jamil. Perspectivas de diagnóstico da educação básica rural. In: SOUZA, Sandra M. Zákia L. et al. *Capacitação de profissionais da educação; perspectivas para avaliação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1987. p. 51-59.
- 157- _____. Política, educação e Estado; o que espera do Estado enquanto investimento na educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 19-24, jul./dez. 1986.
- 158- _____. O profissional de administração da educação; seleção, formação e situação. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 106-113, jan./jun. 1986.
- 159- _____. O público e o privado na educação brasileira contemporânea; posições e tendências. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 81, p. 33-44, mai. 1992.
- 160- DA educação para mudança à mudança da educação. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, v. 2, n. 9, p. 16. set. 1984.
- 161- DEBATE às quintas na Educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 jul. 1983. Parte 1, p. 28.
- 162- UM DEBATE com os funcionários. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 abr. 1983. Parte 1, p. 3.
- 163- DE DECCA, Edgar Salvadori. Rebeldia e revolução na história social. In: BRESCIANI, Maria Stella, SAMARA, Eni de Mesquita, LEWKOWICZ, Ida (Orgs.). *Jogos da política; imagem, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH/Marco Zero/FAPESP, 1992. p. 13-29.
- 164- 13º. de Minas é pioneiro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 jan. 1986. Parte 1, p. 4.
- 165- DECISÃO do governo desemprega mais de 30 mil professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 fev. 1988. p. 9.
- 166- DECRETO governamental coloca educacionário à beira do caos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 mar. 1988. p. 18.
- 167- DECRETO proíbe contratada de tirar licença para parto. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 13 ago. 1988. p.7.
- 168- DEMISSÃO de professores agrava a situação de mais uma escola. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 fev. 1988. p. 15.
- 169- DEMOCRACIA pura e simples; é isto que o colegiado trará. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 6, p. 8 e 9, nov./dez. 1983.
- 170- DENUNCIADO plano contra ensino. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 out. 1987. p. 8.
- 171- DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ASSESSORIA PARLAMENTAR. *Quem foi quem na Constituinte*. São Paulo: Cortez/Oboé, 1988.
- 172- DEPOIS de hoje, as escolas do sertão não serão mais as mesmas. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 10-14, ago. 1983.
- 173- DEPUTADA propõe CPI sobre os desmandos na educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 mar. 1989. p. 4.
- 174- DEPUTADO cobra reforma sobre o funcionalismo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 mar. 1986. p. 8.
- 175- DESBUROCRATIZAÇÃO vai ao ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 set. 1983. Parte 1, p. 5.
- 176- DESCONTO em folha; Fazenda argumenta contra liminar concedida à UTE. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 abr. 1988. p. 7.
- 177- DESTINO eleitoral do PMDB em jogo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9. out. 1987. p. 3.

- 178- DEUTSCHER, Isaac. *Las raíces de la burocracia*. Barcelona: Anagrama, 1970. 103 p.
- 179- DEVOLUÇÃO da reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 out. 1987. p. 3.
- 180- DEPUTADO cobra reforma sobre o funcionalismo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 mar. 1986. p. 3.
- 181- DIÁLOGOS trouxeram resultados positivos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 jan. 1986. Parte 1, p. 4.
- 182- DINIZ, Clélio Campolina. *Estado e capital estrangeiro na industrialização mineira*. Belo Horizonte, Imprensa da UFMG, 1981. 256 p.
- 183- DINIZ, Eli, BOSCHI, Renato. Brasil: um novo empresariado? Balanço de tendências recentes. In: DINIZ, Eli (Org.). *Empresários e Modernização Econômica*; Brasil anos 90. Florianópolis: UFSC/IDACON, 1993. p. 114-131.
- 184- DINIZ, Eli et al. *Modernização e consolidação democrática no Brasil*; dilemas da Nova República. Rio de Janeiro: IUPERJ/Vértice, 1989. 190 p.
- 185- _____ (Org.) et al. *Empresários e modernização econômica: Brasil anos 90*. Florianópolis: UFSC/IDACON, 1993. 153 p.
- 186- DIRETORAS demitidas fazem suas próprias recontrações. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 fev. 1988. p. 7.
- 187- DIRETORAS se auto contratam para garantir aulas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 fev. 1988. p. 13.
- 188- DIRETORES debatem a política educacional. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 jun. 1983. Parte 1, p. 2.
- 189- DIRIGENTES sindicais vêm falta de vontade. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 11 out. 1987. p. 12.
- 190- DOCENTES debatem o estudo da língua. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 ago. 1988. p. 6.
- 191- DOCUMENTO; Plano Mineiro de Educação 1984/87. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 7, jan. 1984. p. 5-12.
- 192- DRAMÁTICA a situação do ensino no norte de Minas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 dez. 1988. p. 16.
- 193- DULCI, Luiz Soares. *Concepção e prática pedagógica*. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 3, p. 8, mar./abr. 1991. (Entrevista).
- 194- DUPAS, Gilberto. *Crise econômica e transição democrática*; 83/86 - a delicada trajetória brasileira. São Paulo: Klaxon, 1987. 183 p.
- 195- DUTRA, Eliana Regina de Freitas. *Caminhos operários nas Minas Gerais*; um estudo das práticas operárias em Juiz de Fora e Belo Horizonte na primeira república. São Paulo: HUCITEC-UFMG/Minc-Pro-Memória/Instituto Nacional do Livro, 1988. 225 p.
- 196- EDUCAÇÃO, a democracia pelo ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 jul. 1983. Parte 1, p. 32.
- 197- EDUCAÇÃO; a valorização do ensino público e gratuito. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 mar. 1983. Parte 1, p. 4-5.
- 198- EDUCAÇÃO; educadores querem limitar ação do governador. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 fev. 1989. p. 9.
- 199- EDUCAÇÃO, Minas dá exemplo para o país. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 ago. 1983. Parte 1, p. 3.
- 200- EDUCAÇÃO; modelos de organização. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 mai. 1983. Parte 1, p. 3.

- 201- EDUCAÇÃO; plano para valorizar funcionário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 ago. 1983. Parte 1, p. 5.
- 202- EDUCAÇÃO; portarias têm críticas da UTE. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 30 dez. 1987. p. 9.
- 203- A EDUCAÇÃO atropelada. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas gerais), Belo Horizonte, n. 3, p. 3, mar./abr. 1991.
- 204- EDUCAÇÃO debate novo currículo para as escolas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 set. 1985. Parte 1, p. 6.
- 205- EDUCAÇÃO decide sobre currículo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 jan. 1986. p. 7.
- 206- EDUCAÇÃO define diretrizes do projeto de racionalização. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 3 nov. 1988. Parte 1, p. 8.
- 207- EDUCAÇÃO é tema de congresso mundial *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 1 jul. 1990. p. 15.
- 208- EDUCAÇÃO entrega novos programas curriculares. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 abr. 1988. Parte 1, p. 2.
- 209- EDUCAÇÃO faz projeto para que as crianças leiam mais. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 abr. 1985. p. 14.
- 210- EDUCAÇÃO implanta núcleos de ensino extracurriculares. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 mar. 1987. Parte 1, p. 4.
- 211- EDUCAÇÃO lança seu suplemento agora. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 jun. 1983. Parte 1, p. 3.
- 212- EDUCAÇÃO na democracia. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1. mar. 1985. p. 8. (Documento aprovado no Foro dos Secretários de Educação, em Curitiba, e entregue ao Pres. Tancredo Neves, com os princípios básicos da Política Nacional de Educação da N.R.).
- 213- EDUCAÇÃO nega efetivação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 nov. 1984. p. 6.
- 214- EDUCAÇÃO organiza congresso mineiro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 jun. 1983. Parte 1, p. 1.
- 215- EDUCAÇÃO para a democracia - I. Congresso mineiro de educação ou a educação para a mudança. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 jun. 1983. Parte 1, p. 4.
- 216- EDUCAÇÃO para a democracia - II. Compromisso partidário com a mudança. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 jun. 1983. Parte 1, p. 5.
- 217- EDUCAÇÃO para a democracia - III. Vagas para todos e uma nova política. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 jun. 1983. Parte 1, p. 6.
- 218- EDUCAÇÃO para a democracia - IV. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 jun. 1983. Parte 1, p. 7.
- 219- EDUCAÇÃO para a democracia - V. Um congresso onde a educação é que fala mais alto. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 jun. 1983. Parte 1, p. 8.
- 220- EDUCAÇÃO, para o trabalho; também nisto o ensino está falhando. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 6, p. 2, nov./dez. 1983.
- 221- EDUCAÇÃO passa seus processos à administração. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 jun. 1983. Parte 1, p. 5.
- 222- A EDUCAÇÃO precisa ser um caso de amor para o trabalhador. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 10-13, set. 1983.
- 223- EDUCAÇÃO procura soluções para reformular o ensino pré-escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 mai. 1983. Parte 1, p. 2.

- 224- EDUCAÇÃO proíbe a abertura de novas turmas em grupos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 fev. 1989. p. 15.
- 225- EDUCAÇÃO quer criar uma política de bolsas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 jan. 1984. p. 6.
- 226- EDUCAÇÃO tem déficit de seis trilhões para 1o. e 2o. graus. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 jan. 1986. p. 6.
- 227- EDUCAÇÃO um compromisso do governo. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 4, jun. 1983.
- 228- EDUCADORA constata: ensino de história facilita formação do pensamento crítico. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 ago. 1993. Parte 1, p. 7.
- 229- EDUCADORES analisam questão da ecologia no currículo escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 12 jul. 1989. Parte 1, p. 8.
- 230- EDUCADORES discutem constituinte dia 6. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 set. 1986. p. 8.
- 231- EDUCADORES vêem decreto como ato da politicagem de Newton. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 nov. 1987. p. 31.
- 232- EDUCADORES vêem hoje documento que será enviado ao governador. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 out. 1983, p. 5.
- 233- ELEIÇÕES diretas; outro projeto engavetado. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 2, p. 2, nov./dez. 1990.
- 234- EM busca da escola necessária. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 nov. 1986. p. 10.
- 235- EM debate, a educação especial e os ensinos de 1o. e 2o. graus. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 set. 1987. Parte 1, p. 7.
- 236- ENCONTRO ANUAL DA ANPAD, 17, 1993, Salvador. Anais... Salvador: ANPAD, 1993. v. 4 - Administração Pública.
- 237- ENCONTRO REGIONAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS, 1987, Belo Horizonte. Belo Horizonte. Discussão da conjuntura. Questão sindical. Política Educacional. Belo Horizonte: UTE/CUT/CPB, 1987, 17 p.
- 238- ENSINO da geografia está distanciado da realidade? *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 5, set. 1983.
- 239- ENSINO de português vai ser revigorado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 out. 1985. p. 14.
- 240- O ENSINO é debate. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 jul. 1983. Parte 1, p. 32.
- 241- ENSINO em Minas. Júnia explica como será o processo de municipalização. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 mai. 1989. Parte 1, p. 2.
- 242- ENSINO, encontro traça novos rumos; os prefeitos municipais do Estado de Minas Gerais já têm a partir de hoje, um diagnóstico da realidade da educação que é ministrada nas escolas de seus municípios. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 ago. 1983. Parte 1, p. 48.
- 243- ENSINO normal; Minas debate a recuperação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 set. 1986. Parte 1, p. 4.
- 244- ENSINO normal vai ser analisado em congresso. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 1986. Parte 1, p. 3.
- 245- ENSINO vai mal. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 5 set. 1989. Parte 1, p. 6.
- 246- ENTIDADE recusa proposta do governo sobre o resíduo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 nov. 1987. p. 9.
- 247- ENTIDADES do magistério vão trabalhar em conjunto. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 jun. 1982. p. 6.

- 248- ESCOLA abandonada. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 1 out. 1989. p. 2.
- 249- ESCOLA com 29 classes, 3 turnos e 870 alunos tem 5 funcionários. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 1. set. 1988. p. 6.
- 250- ESCOLA estadual ameaçada (E. E. Barão do Rio Branco - Belo Horizonte); deterioração do prédio por falta de manutenção. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 27 jan. 1990. p. 9.
- 251- ESCOLA funciona em posto de saúde. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 10 set. 1989. p. 8.
- 252- UMA ESCOLA, um exemplo. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 18 fev. 1989. p. 2.
- 253- ESCOLAS do Estado ficam sem aulas. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 2 nov. 1987. p. 9.
- 254- ESCOLAS estaduais dão aulas de ginástica sem exame preventivo. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 26 mai. 1989. p. 6.
- 255- ESCOLAS não poderão mais usar livros descartáveis. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 1 jul. 1990. p. 15.
- 256- AS ESCOLAS normais vêm preparando bons professores? *Jornal da Educação, Belo Horizonte*, n. 6, p. 12-13 nov./dez.1983.
- 257- ESPECIALISTA critica o projeto de municipalização do ensino. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 8 dez. 1987. p. 8.
- 258- ESPECIALISTAS estudam em BH um novo currículo escolar. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 18 nov. 1986. p. 10.
- 259- ESSAS empresas adotaram uma escola; elas estão participando de uma campanha para melhorar o ensino. *Jornal da Educação, Belo Horizonte*, n. 1, p. 10, mar. 1985.
- 260- O ESTADO e o ensino de 2o. grau. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 8 mar. 1989. Segunda Seção, p. 1.
- 261- ESTUDANTE quer que escola o profissionalize. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 7 jan. 1990. p. 10.
- 262- EXTINÇÃO de turmas provoca protestos e governo recua. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 21 fev. 1989. p. 9.
- 263- FARIA, José Henrique de. *Comissões de fábrica; poder e trabalho nas unidades produtivas*. Curitiba: Criar, 1987. 206 p.
- 264- _____. *Relações de poder e formas de gestão*. Curitiba: Criar, 1985. 87 p.
- 265- FAZENDA pagará contratados, mas sem qualquer correção. *Estado de Minas, Belo Horizonte*, 15 dez. 1988. p. 10.
- 266- FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Livre para crescer; proposta para um Brasil moderno*. São Paulo: Cultura Editores Associados, 1990. 323 p.
- 267- FELIX, Maria de Fátima Costa. A administração da educação na Nova República; caminho para mudança ou mudança de caminho? *Cadernos de Pesquisa, São Paulo*, n. 59, p. 77-83, nov. 1986.
- 268- _____. *Administração de empresa e administração escolar - administração científica? Uma análise da proposta do Estado capitalista brasileiro para a burocratização do sistema escolar*. Campinas: FAE/UNICAMP, 1982. 280 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 269- FENELÓN, Déa Ribeiro. Trabalho, cultura e história social: perspectivas de investigação. *Revista Projeto História, São Paulo*, n. 4, p. 21-37, jun. 1985.
- 270- FERNANDES, Florestan. Educação e constituição. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília*, v. 68, n. 160, p. 620-622, set./dez. 1987.

- 271- FERNANDES, Florestan. (Org.). *Marx/Engels; história*. 3. ed. São Paulo: Ática, 1989. 496 p. (Grandes cientistas sociais, 36).
- 272- _____. *Nova República?* 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 95 p.
- 273- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano. Tecnologia e sociedade; a ideologia da racionalidade técnica, a organização do trabalho e a educação. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 1, n. 13, p. 39-52, jan./jun. 1988.
- 274- _____. A ambigüidade da docência; entre o profissionalismo e a proletarização. *Teoria & Educação*, n. 4, p. 41-61, 1991.
- 275- FERREIRA, Ângela Maria. Diretas já. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 3, p. 4, mar./abr. 1991.
- 276- FERREIRA, Cândido Guerra et al. Alternativas sueca, italiana e japonesa ao paradigma fordista; elementos para uma discussão sobre o caso brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERDISCIPLINAR MODELOS DE ORGANIZAÇÃO INDUSTRIAL, POLÍTICA INDUSTRIAL E TRABALHO, 1991, São Paulo. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho, 1991. 30 p.
- 277- FIDALGO, Fernando Selmar. *Relações sociais, corporativismo e trabalho docente; avaliação crítica e proposições conceituais para o estudo dos processos de profissionalização e proletarização dos professores*. Belo Horizonte, FAE/UFMG, 1993. 234 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 278- FIRMADAS diretrizes para a rede escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 mai. 1983. Parte 1, p. 2.
- 279- FISCHER, Rosa Maria. "Pondo os pingos nos is" sobre as relações de trabalho e políticas de administração de recursos humanos. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria (Coords.). *Processo e relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 19-50.
- 280- FISCHMANN, Roseli et al (Orgs). *Universidade, escola e formação de professores*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. 199 p.
- 281- _____. Política federal de educação nos planos de desenvolvimento. In: _____ (Coord.) et al. *Escola brasileira; temas e estudos*. São Paulo: Atlas, 1987. p. 214-234.
- 282- _____. (Coord.) et al. *Escola brasileira; temas e estudos*. São Paulo, Atlas, 1987. 234 p.
- 283- FLEURY, Afonso Carlos Corrêa. Novas tecnologias, capacitação tecnológica e processo de trabalho; comparações entre o modelo japonês e o brasileiro. In: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o modelo japonês*. São Paulo: USP, 1993. p. 33-47.
- 284- _____. Organização do trabalho na indústria; recolocando a questão nos anos 80. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria (Coords.). *Processo de relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 51-121.
- 285- _____, VARGAS, Milton (Orgs.). *Organização do trabalho; uma abordagem interdisciplinar, sete casos brasileiros para estudo*. São Paulo: Atlas, 1987. 231 p.
- 286- FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria (Coords.). *Processo e relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992, 220 p.
- 287- FONTANA, Josep. *História; análises del pasado y proyecto social*. Barcelona: Crítica/Grijaldo, 1982. 339 p.

- 288- FORUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL: QUESTÕES ATUAIS", 1988, Belo Horizonte. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988. (Anotações minhas).
- 289- FORUM DE DEBATES "OS ESPECIALISTAS E PROFESSORES NA REDE ESTADUAL: QUESTÕES ATUAIS", 1988, Belo Horizonte. *Programa*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1988. 2 p.
- 290- FRANCO, Maria Estela Dal Pai. O desenvolvimento e a contraposição de mitos na administração da educação brasileira. *Revista Brasileira de Administração da Educação*, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 114-127, jan./jun. 1986.
- 291- FREYSSENET, Michael. Automação e qualificação da força de trabalho. In: SOARES, Rosa (Org.). *Gestão da empresa, automação e competitividade*. Brasília: IPEA, 1990. p. 99-112.
- 292- _____. *Division du travail, taylorisme et automatisation; confusions, différence et enjeux*. In: *LE TAYLORISME*. Paris: La Découverte, 1974. p. 321-333.
- 293- FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 63-72, jul./dez. 1993.
- 294- _____. *A produtividade da escola improdutiva; um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 235 p.
- 295- FUNCIONALISMO critica delegação de poderes. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 nov. 1985. p. 9.
- 296- FUNCIONALISMO exige rejeição de três projetos da reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 out. 1987. p. 9.
- 297- FUNCIONALISMO quer discutir a reforma com todos os partidos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 out. 1987. p. 7.
- 298- FUNCIONALISMO quer lista dos fantasmas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 out. 1987. p. 8.
- 299- FUNCIONALISMO vê reforma como pacote de medidas autoritárias. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 out. 1987. p. 7.
- 300- FUNDAÇÃO JOÃO PINHEIRO. Centro de Desenvolvimento em Administração. *Programa de racionalização administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais; processos de organização e expansão do atendimento*. Belo Horizonte, 1988. 87 p.
- 301- FUSÃO de turmas, uma agressão ao ensino. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 31 ago. 1988. p. 7.
- 302- FUSÃO de turmas é prejudicial. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 set. 1988, p. 9.
- 303- GADOTTI, Moacir. *A escola cidadã; uma aula sobre a autonomia da escola*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 74 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
- 304- GANDINI, Raquel Pereira Chainho. Participação ou legitimação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 7, n. 21, p. 141-145, ago. 1985.
- 305- GARCIA quer incluir ensino religioso no currículo escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 fev. 1989. Prte 1, p. 8.
- 306- GARCIA, Regina Leite. Um currículo a favor dos alunos das classes populares. *Cadernos CEDES*, São Paulo, n. 13, p. 45-52. 1984.
- 307- GARCIA, Walter Esteves. *Administração educacional em crise*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991. 95 p. (Polêmicas do nosso tempo, 46).
- 308- _____. Rumo a uma nova gestão educativa. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 11, p. 45-51, jul. 1990.

- 309- GENTILINI, João Augusto. *Modernização do Estado e racionalização administrativa do sistema estadual de ensino de Minas Gerais - 1987/1989*. Campinas: FAE/UNICAMP, 1993. 304 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 310- GERMANO, José Willington. *Estado militar e educação no Brasil: 1964 - 1985; um estudo sobre a política educacional*. Campinas: FAE/UNICAMP, 1990. 440 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 311- GIANNOTTI, Vito, LOPES NETO, Sebastião. *CUT, por dentro e por fora*. Petrópolis: Vozes, 1990. 71 p.
- 312- GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro. *Mouvements sociaux urbains au Brésil; a la recherche d'une nouvelle identité - mouvement du quartier Lindeia, Belo Horizonte (années 80) - étude de cas d'école professionnelle "Tio Beijo"*. Louvain: Université Catholique de Louvain, Département des Sciences Politiques et Sociales, 1991. 426 p. (Tese, Doutorado em Sociologia).
- 313- GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A questão dos movimentos sociais urbanos. Centro de Estudos Rurais Urbanos, São Paulo, n. 13, p. 97-109, set. 1980.*
- 314- GOMEZ, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento; dilemas na educação do trabalhador*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 92 p.
- 315- GONÇALVES, Carlos Luiz, PIMENTA, Selma Garrido. *Revendo o ensino de 2o. grau; propondo a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 1990. 159 p.
- 316- GONTIJO defende o resgate da boa qualidade do ensino. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 set. 1987. Parte 1, p. 7.*
- 317- GONZALES, Horácio. *O que são intelectuais*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981. 130 p. (Primeiros Passos, 29).
- 318- GOODSON, Ivor F. *La construcción social del currículum; posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum*. *Revista de Educación - Historia del currículum I*, Madrid, n. 295. p. 7-37, may.- ago. 1991.
- 319- GOVERNADOR entrega hoje a Medalha do Mérito Educacional. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 15 out. 1985. p. 6.*
- 320- GOVERNADOR lança às 10 h. o plano de educação do Estado. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 15 jan. 1986. p. 7.*
- 321- GOVERNADOR promove a reforma e institui o horário corrido. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 30 ago. 1985. p. 7.*
- 322- GOVERNADOR quer ecologia e meio ambiente no currículo escolar desde o 1o. grau. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 14 jan. 1989. Parte 1, p. 3.*
- 323- GOVERNADOR reúne secretários e mostra função social do Estado. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 dez. 1987. Parte 1, p. 3.*
- 324- GOVERNO assegura na reforma todos os direitos dos celetistas. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 nov. 1985. p. 3.*
- 325- GOVERNO coloca 1140 crianças em escola que é um labirinto. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 22 fev. 1988. p. 6.*
- 326- GOVERNO é denunciado pela UTE de pressionar prefeituras para municipalização do ensino. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 12 fev. 1989. p. 14.*
- 327- GOVERNO faz politicagem com nomeação de diretora, denuncia UTE e APPMG. *Estado de Minas, Belo Horizonte, 25 out. 1988. p. 10.*
- 328- GOVERNO melhora padrão dos servidores públicos. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 8 jan. 1986. Parte 1, p. 4.*

- 329- GOVERNO moraliza admissões no serviço público com concursos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 mai. 1986. Parte 1, p. 5.
- 330- GOVERNO ouve reivindicações do magistério. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 abr. 1983. Parte 1, p. 4.
- 331- GOVERNO paga convocados com atraso e erros. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 jun. 1988. p. 12.
- 332- GOVERNO propõe fim do incentivo à regência. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 ago. 1988. p. 8.
- 333- GOVERNO quer eliminar os 10% de incentivo à regência. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 jun. 1988. p. 7.
- 334- GOVERNO retém pagamento de convocados em decisão secreta. Medida prejudica 20 mil professores; veto a contratações ameaça aulas no Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 out. 1988. p. 7.
- 335- GOVERNO vai fazer concurso para mais 40 mil vagas no magistério. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 1986. Parte 1, p. 3.
- 336- GRÁCIO, Sérgio, STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da educação II - antologia; a construção social das práticas educativas*. Trad. Sérgio Grácio e outros. Belo Horizonte: Livros Belo Horizonte, 1982. 295 p.
- 337- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. O trabalho no Brasil e a era pós-industrial. In: MESA REDONDA "O TRABALHO NA ERA PÓS-INDUSTRIAL", 1992, São Paulo. São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1992. 13 p. (Mimeogr.).
- 338- HAMILTON, David. Mudança social e mudança pedagógica; a trajetória de uma pesquisa histórica. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 3-31, 1992.
- 339- _____. Sobre as origens do termo classe e curriculum. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 6, p. 33-51, 1992.
- 340- HÉLIO cumpre promessa; saiu a reforma administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, p. 1.
- 341- HÉLIO fala sobre a 1ª. fase da reforma administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 ago. 1985. Parte 1, p. 3.
- 342- HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo da competência; a evolução do debate no contexto dos novos paradigmas de organização industrial. In: REUNIÃO DA SBPC, 44, "SIMPÓSIO INOVAÇÕES TECNOLÓGICAS, NOVOS PADRÕES DE ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO E A QUALIFICAÇÃO DA MÃO-DE-OBRA", WORKSHOP "TRABALHO E EDUCAÇÃO", 1992, [s.l.]ANPED, 1992. 16 p. (Mimeogr.).
- 343- _____. Quem fabrica a qualidade é o trabalhador. *O Bode Berra*, Belo Horizonte, n. 5, 2a. quinzena de ago. 1993. Folha solta - Encarte Especial.
- 344- _____. Receitas japonesas, realidade brasileira. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, v. 2, n.2, p. 61-65, jul. 1983.
- 345- HOFFMAN, Kurt (Org.). *Poder e impotência de los intelectuales; ensaios*. Caracas: Monte Ávila, 1970. 197 p.
- 346- HORÁRIO corrido dinamiza repartição. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 8 jan. 1986. Parte 1, p. 4.
- 347- IANNI, Octávio (Org.). *Karl Marx; sociologia*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1986. 214 p.
- 348- A IMPORTÂNCIA de uma sociedade mobilizada. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 6, ago. 1983.
- 349- IMPLANTAÇÃO de colegiado para área de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 mai. 1983. Parte 1, p. 6.
- 350- A INDEPENDÊNCIA se resume ao "grito do Ipiranga", ou a história é mal contada? *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 8-9, ago. 1983.

- 351- INSPETORES escolares denunciam o jogo político na educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 out. 1987. p. 7.
- 352- INSTITUTO de Educação vive a pior crise de seus 80 anos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 8 abr. 1988. p. 8.
- 353- INSTITUTO DE PLANEJAMENTO ECONÔMICO E SOCIAL, INSTITUTO DE PLANEJAMENTO. *Para a década de 90; prioridades e perspectivas de políticas públicas*. Brasília: IPEA/IPLAN, 1990. 293 p. (Políticas sociais e organização do trabalho, 4).
- 354- OS INTELLECTUAIS e a política. Lisboa: Presença, 1964. 367 p. (Perspectiva, 5).
- 355- OS INTELLECTUAIS em julgamento. *Cadernos Brasileiros*. Rio de Janeiro, n. 5, p. 53-66, 1966.
- 356- OS INTELLECTUAIS na política. Rio de Janeiro: Record, 1969. 222 p.
- 357- JANUZZI, Déa. De como a desigualdade social e econômica tira a criança da escola. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 3, jun. 1983.
- 358- _____. Uma lição sobre a queda do ensino no Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 mar. 1988. p. 10.
- 359- KELLY, Albert Victor. *O currículo; teoria e prática*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1981. 164 p.
- 360- KLAFKI, Wolfgang. La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista de Educación*, Madrid, n. 291, p. 105-127, 1990.
- 361- KOUTZII, Flávio (Org.). *Nova República; um balanço*. Porto Alegre: L&PM, 1986. 269 p.
- 362- KRISCHKE, Paulo J. (Org.) et al. *Brasil; do "milagre" à "abertura"*. São Paulo: Cortez, 1982. 249 p.
- 363- KUBITSCHKE DE OLIVEIRA, Juscelino. *Diretrizes gerais do plano nacional de desenvolvimento*. Belo Horizonte: Oscar Nicolai, 1955.
- 364- KUENZER, Acácia, CALAZANS, M. Julieta C., GARCIA, Walter. *Planejamento e educação no Brasil*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 88 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 37).
- 365- LAFER, Betty Mindlin (Org.). *Planejamento no Brasil*. 3. ed. São Paulo, Perspectiva, 1975. 187 p.
- 366- LAFER, Celso. *O sistema político brasileiro; estrutura e processo*. São Paulo: Perspectiva, 1975. 134 p.
- 367- LAMOUNIER, Bolivar, WELFFORT, Francisco C., BENEVIDES, Maria Victoria (Orgs.). *Direito, cidadania e participação*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 269 p.
- 368- LENHARDT, Gero. A formação como finalidade da escola. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 37, p. 11-36, dez. 1990.
- 369- LEROY, Noêmia M. I. Pereira. *O gatopardismo na educação; reformar para não mudar - O caso de Minas Gerais*. Rio de Janeiro: Dois Pontos, 1987. 168 p.
- 370- LE VEN, Michel Marie. Movimento operário e sindical, 1972-85. In: POMPERMAYER, Malori José (Org.) et al. *Movimentos sociais em Minas Gerais; emergência e perspectivas*. Belo Horizonte; UFMG, 1987. p. 25-49.
- 371- LINHARES, Célia Frazão Soares. *A escola e seus profissionais; tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1989. 147 p.

- 372- LINHARES, Célia Frazão Soares. Os protagonistas da pedagogia escolar nas convergências e divergências. In: _____. *A escola e seus profissionais; tradições e contradições*. Rio de Janeiro: Agir, 1989. p. 47-63.
- 373- LIXO em escola estadual cheira mais que a merenda dos alunos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 fev. 1988. p. 5.
- 374- LOPES, Ana Amélia Borges de Magalhães et al. *Organização do processo de trabalho nas escolas de primeiro grau*. Belo Horizonte: Instituto de Educação. Curso de Pedagogia. Grupo Emergente de Pesquisa, 1986. 121 p. (Relatório).
- 375- LUCE, Maria Beatriz Moreira. Administração da educação; polémicas e ensaios da democratização. *Em Aberto*, Brasília, v. 6, n. 36, p. 23-28, out./dez. 1987.
- 376- MACHADO, Antônio Berto. *Organização do trabalho e democracia escolar; uma escola pública como estudo de caso*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1990. 344 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 377- MACHADO, Lia Zanotta. *Política educacional e ideologia; eternização do presente na ideologia dos secretários de educação*. São Paulo: USP, 1978. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 378- OS MÁGICOS desígnios de uma professora. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 3, p. 7, ago. 1983.
- 379- MAGISTÉRIO; curso de 4 a 5 anos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 nov. 1986. p. 8.
- 380- MAGISTÉRIO acompanha de perto suas vitórias na constituinte. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 jun. 1989. Parte 1, p. 10 e 11.
- 381- MAGISTÉRIO público. Governo celebra acordo com lideranças do funcionalismo. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 mai. 1989. Parte 1, p. 2.
- 382- MAKHAÏSKY, Jan Waclaw. O socialismo de Estado. In: TRAGTENBERG, Maurício. (Org.). *Marxismo Heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 84-95.
- 383- _____. A ciência socialista, nova religião dos intelectuais. In: _____. (Org.). *Marxismo Heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 96-108.
- 384- MANDEL, Ernest. *Os estudantes, os intelectuais e a luta de classes*. Trad. Serafim Ferreira. Lisboa: Antídoto, 1979. 160 p.
- 385- MANTEGA, Guido. Pactos sociais e hegemonia na Nova República. In: SANDRONI, Paulo (Org.). *Constituinte, economia e política da Nova República*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986. p. 24-41.
- 386- A MARATONA de uma professora. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 mar. 1988. p. 9.
- 387- MARCELINO, Gileno Fernandes, SOUZA, Eda Castro Lucas de. Escola Nacional de Administração Pública; uma experiência na formação de quadros dirigentes. In: ENCONTRO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 17, 1993, Salvador. *Anais...* Salvador, 1993. v. 4.
- 388- MARCONDES FILHO, Ciro. *O capital da notícia; jornalismo como produção social da segunda natureza*. 2.ed. São Paulo: Ática, 1989. 188 p. (Ensaio, 121).
- 389- MARES Guia foi ouvido pela CPI da reforma administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 set. 1987. Diário do Legislativo, p. 5.

- 390- MARSON, Adalberto. Lugar e identidade na historiografia de movimentos sociais. In: BRESCIANI, M. S., SAMARA, E. M., LEIKOWICZ, Ida (Orgs.). *Jogos da política; imagens, representações e práticas*. São Paulo: ANPUH - São Paulo/Marco Zero/FAPESP, 1992. p. 31-49.
- 391- MARTINELLI, Anita F. Relações humanas e relações públicas na escola. In: BREJON, Moisés (ORG.). *Estrutura e funcionamento do ensino de 1o. e 2o. graus*. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 197-211.
- 392- MARX, Karl. *A burguesia e a contra-revolução*. Trad. J. Chassin, M. Dolores Prades, Márcia Valéria Martinez de Aguiar. São Paulo: Ensaio, 1989. 86 p. (Cadernos ensaio, Pequeno formato, 1).
- 393- _____. *O capital; crítica da economia política*. 4. ed. Trad. Reginaldo Sant'Ana. São Paulo: DIFEL, 1985. 6 v.
- 394- _____. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. Trad. Maria Helena Barreiro Alves. São Paulo: Martins Fontes, 1983. 351 p.
- 395- _____. *Crítica da filosofia do direito de Hegel*. 2. ed. Trad. Conceição Jardim e Eduardo Lúcio Nogueira. Lisboa: Presença, [s.d.], 195 p.
- 396- _____. *O 18 Brumário e cartas a Kugelmann*. 5. ed. Trad. Leandro Konder e Renato Guimarães. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 328 p.
- 397- _____. Letter to J. Weydemeyer in New York, 5 de março de 1852. In: MARX, Karl, ENGELS, F. *Selected correspondence*. Moscou: Progress Publisher, 1955. p. 69.
- 398- _____. As lutas de classes na França de 1848 a 1850. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-omega, [s.d.]. v. 1, p. 93-198.
- 399- _____. *A miséria da filosofia*. Trad. José Paulo Netto. São Paulo: Global, 1985. 225 p. (Coleção bases, 46).
- 400- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã (I Feuerbach)*. 6.ed. Trad. José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC, 1987. 138 p.
- 401- _____. *A sagrada família ou crítica da crítica; crítica contra Bruno Bauer e consortes*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, [s.d.]. (Coleção síntese, 17).
- 402- _____. Manifesto do partido comunista. In: _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. v. 1, p. 13-47.
- 403- _____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-Omega, [s.d.]. 3 v.
- 404- MATRÍCULA vai ser automática. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 set. 1983. p. 5.
- 405- O MELHOR caminho todos conhecem, mas é preciso que ele esteja livre. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, v. 3, p. 16, ago. 1983.
- 406- MELHORAR nível do ensino é fundamental. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 abr. 1983. Parte 1, p. 4.
- 407- MELHORIA do ensino em debate. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 4 ago. 1983. Parte 1, p. 2.
- 408- MELHORIAS para a rede escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 set. 1983. Parte 1, p. 5.
- 409- MELLO, Guiomar Namó de. *Magistério de 1º grau; da competência técnica ao compromisso político*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982. 151 p.

- 410- MELLO, Marlene Catarina de Oliveira Lopes. Participação como meio não institucionalizado de conflitos. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria (Coords.). *Processo e relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. 220 p.
- 411- MELO, Romeu do (Org.). *Os intelectuais e a política*. Lisboa: Presença, 1964. 367 p.
- 412- MENDES, Durmeval Trigueiro. Para uma filosofia da educação fundamental e média. *Revista de Cultura Vozes*, Petrópolis, v. 68, n. 2, p. 5-12, mar. 1974.
- 413- MENDONÇA, Luiz Carvalheira. *Participação na organização; uma introdução aos seus fundamentos, conceitos e formas*. São Paulo: Atlas, 1987. 143 p.
- 414- MENEGUELLO, Rachel. *O voto dos trabalhadores, 1964 - 1984*; Campinas: UNICAMP/IFCH, [s.d.]. 31 p. (Primeira versão).
- 415- MESTRE de português promovem I encontro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 ago. 1988. p. 19.
- 416- MÉSZÁROS, István. *A necessidade do controle social*. Trad. Mário Duayer. São Paulo: Ensaio, 1989. 67 p. (Cadernos ensaio, Pequeno formato, 2).
- 417- _____. *Produção destrutiva e estado capitalista*. Trad. Georg Toscheff. São Paulo: Ensaio, 1989. 105 p. (Tradução de: The decreasing rate of utilization and the capitalist state).
- 418- METAS do governo para educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 30 jun. 1983. Parte 1, p. 2.
- 419- MICELI, Sérgio. *Intelectuais e classe dirigente no Brasil (1920 - 1945)*. São Paulo: DIFEL, 1979. 210 p.
- 420- _____. (Org.) et al. *Estado e cultura no Brasil*. São Paulo: DIFEL, 1984. 240 p.
- 421- 1.400 servidores da educação repudiam o atual governador. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 fev. 1989. p. 9.
- 422- MILLS, Charles Wright. *A nova classe média*. Trad. Vera Bor-da. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1976. 380 p.
- 423- MINAS elabora novo currículo para a rede pública de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 set. 1985. Parte 1, p. 3.
- 424- MINAS prega educação libertadora. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 set. 1983. Parte 1, p. 3.
- 425- MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. *CPI da Reforma Administrativa*. Apurar a desativação total ou parcial de atividades exercidas por empresas do Estado em concorrência ou paralelismo com a iniciativa privada e seus reflexos sobre seus servidores. Presidente: Deputado Geraldo Rezende. Relator: Deputado Dirceu Pereira. Requerente: Deputado Agostinho Valente. Belo Horizonte, 1987. (Documentos Arquivo do Departamento de Comissões (Secretariado) da Assembléia Legislativa).
- 426- _____. Assembléia Legislativa. *CPI da Reforma Administrativa*. Depoimento do Presidente do GEMA Carlos Pinto Coelho Motta. Belo Horizonte, 18 ago. 1987. 39 p. (Mimeogr.).
- 427- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Ademir Lucas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 7 jul. 1987. Parte 1. Diário do Legislativo, p. 14.
- 428- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Ademir Lucas, proferido em 26/6/87. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 22.

- 429- MINAS GERAIS. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Agostinho Valente. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 7 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 15.
- 430- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Chico Ferramenta, proferido em 26/6/87. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 23.
- 431- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado João Pedro Gustin, proferido em 26/6/87. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 22.
- 432- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Luiz Gambogi, proferido em 31 jul. 1987. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 24.
- 433- _____. Assembléia Legislativa. Discurso Deputado Milton Salles. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 7 jul. 1987. Parte 1, Diário do Legislativo, p. 14 e 16.
- 434- _____. Assembléia Legislativa. Pronunciamento do Deputado Luiz Vicente sobre a Resolução n. 6583, da Secretaria de Estado da Educação, que dispõe sobre a jornada de trabalho de ocupante de cargo das classes de especialistas de Educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 1 dez. 1989. Legislativo, p. 41-42.
- 435- _____. Assembléia Legislativa. Resolução n. 3.432, de 27 de nov. 1984. Delega ao Governador do Estado atribuições para elaborar leis delegadas sobre a reforma administrativa dos serviços públicos a seu cargo. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 nov. 1984. Diário do Legislativo, p.33.
- 436- _____. Assembléia Legislativa. Resolução n. 3.598, de 1 jul. 1985. Prorroga por 60 (sessenta) dias o prazo fixado no artigo 5o. da Resolução n. 3.432, de 27 de novembro de 1984, delegando atribuições ao Poder Executivo para proceder à reforma administrativa do Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 12 jul. 1985. Diário do Legislativo, p.22.
- 437- _____. Assembléia Legislativa. *Relatório final e as propostas da CPI - Educação*; para investigação e análise das conseqüências da aplicação da Resolução nº 6.518, de 16/2/89 da Secretaria de Estado da Educação. Belo Horizonte, 14 set. 1989. 24 p (Mimeogr.)
- 438- _____. Assembléia Legislativa. *Requerimento da Deputada Maria José Haueisen Freire ao Presidente da Assembléia, solicitando constituição de uma CPI para proceder investigação e análise das conseqüências da aplicação da Resolução nº 6.518, de 16/2/1989 da Secretaria de Estado da Educação*. Belo Horizonte, 10 março de 1989. 3 p. (Mimeogr.).
- 439- _____. Cardoso, Newton (Governador 1987 - 1990). *Racionalização administrativa*. Despacho aos Senhores Secretários e Dirigentes de entidades da administração indireta do Estado de Minas Gerais. Belo Horizonte, 1 jun. 1987. 2 p. (Mimeogr.).
- 440- _____. *Constituição do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: Assembléia Legislativa, 1989. 195 p.
- 441- _____. Decreto n. 17.112 - 22 abr. 1975. Dispõe sobre a estrutura básica da Administração Pública Estadual, e dá outras providências. *LEX - Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 85-89, 1975.

- 442- MINAS GERIAS. Decreto n. 17.113 - 22 abr.1975. Indica a composição dos Sistemas Operacionais da Administração Pública Estadual, e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 23 abr. 1975, p. 10-12.
- 443- _____. Decreto n. 25.343 - 27 dez. 1985. Institui, no exercício de 1986, o Ano Estadual do Ensino Normal. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 520, 1985.
- 444- _____. Decreto n. 26.515 - 13 jan. 1987. Regulamenta a Lei n. 9.381, de 18 de dezembro de 1986, que dispõe sobre o Quadro de Pessoal de unidades estaduais de ensino e dá outras providências. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 11-45, 1987.
- 445- _____. Decreto n. 27.088 - 23 jun. 1987. Cria o grupo executivo destinado a promover as medidas necessárias à implantação da modernização administrativa no Estado de Minas Gerais e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 24 jun. 1987. Parte 1, p. 1.
- 446- _____. Decreto n. 27.166 - 21 jul. 1987. Revoga ato de adjunção. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 23 jul. 1987. Parte 1, p. 2.
- 447- _____. Decreto n. 27.212 - 10 ago. 1987. Delega competência ao Secretário de Estado do Governo e Coordenação Política para a prática de atos que menciona. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 341, 1987.
- 448- _____. Decreto n. 27.276 - 25 ago. 1987. Revoga ato de autorização especial, e dá outras providências. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 364, 1987.
- 449- _____. Decreto n. 27.299 - 2 set. 1987. Dispõe sobre o exercício de Professor e Especialista de Educação em escolas especializadas. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 3 set. 1987. Parte 1, p. 1-4.
- 450- _____. Decreto n. 27.444 - 13 out. 1987. Proíbe a convocação de pessoal para as unidades estaduais de ensino, dá outras providências. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 462. 1987.
- 451- _____. Decreto n. 27.452, de 16 out. 1987. Dispõe sobre o Programa Estadual de Municipalização do Ensino - PEME e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 17 out. 1987. Parte 1, p. 2-3.
- 452- _____. Decreto n. 27.513 - 10 nov. 1987. Autoriza convocação de pessoal nas unidades de ensino, nas situações que menciona. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 486-487, 1987.
- 453- _____. Decreto n. 27.541 - 19 nov. 1987. Delega competência ao Secretário de Estado do Governo e Coordenação Política para a prática de atos que menciona. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 491. 1987.
- 454- _____. Decreto n. 27.826 - 22 jan. 1988. Dispõe sobre a convocação de pessoal nas unidades de ensino e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 23 jan. 1988. Parte 1, p. 1.
- 455- _____. Decreto n. 27.827 - 22 jan. 1988. Delega competência para a prática de ato que menciona. *Minas Gerais, Belo Horizonte*, 23 jan. 1988. Parte 1, p. 1.

- 456- MINAS GERAIS. Decreto n. 27.868- 12 fev.1988. Dispõe sobre a racionalização do Quadro de Pessoal das Unidades Estaduais de Ensino e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 13 fev. 1988. Parte 1, p. 7.*
- 457- _____. Decreto n. 28.045 - 2 mai. 1988. Aprova a Consolidação das Leis da Estrutura Orgânica da Administração Estadual. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 3 maio 1988. Parte 1, p. 7-13.*
- 458- _____. Decreto n. 28.255 - 21 jun. 1988. Dispõe sobre o etorno de funcionário do Quadro do Magistério mediante opção de que trata o artigo 10 da Lei No. 9.592, de 14 de junho de 1988. e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 jun. 1988. Parte 1, p. 1.*
- 459- _____. Decreto n. 28.506 - 11 ago. 1988. Dispõe sobre a concessão de licença para tratamento de saúde a servidor convocado, e dá outras providências. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência, São Paulo, p. 348, 1988.*
- 460- _____. Decreto n. 28.575 - 30 ago. 1988. Dá nova redação ao artigo 5o. do Decreto No. 26.250, de 14 out. 1986, modificado pelo artigo 3o. do Decreto No. 26.299, de 31 de outubro de 1986, e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 31 ago. 1988. Parte 1, p. 1.*
- 461- _____. Decreto n. 29.164 - 26 dez 1988. Modifica a redação de dispositivos do Decreto No. 27.452, de 16 de outubro de 1987 que dispõe sobre o Programa Estadual de Municipalização do Ensino - PEME, e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 27 dez. 1988. Parte 1, p. 8.*
- 462- _____. Decreto n. 29.230 - 21 fev. 1989. Dispõe sobre o pagamento de 1/3 (um terço) a mais sobre a remuneração do servidor em gozo de férias anuais. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 fev. 1989. Parte 1, p. 1.*
- 463- _____. Decreto n. 32.855 - 27 ago. 1991. Regulamenta a Lei n. 10.486, de 24 de julho de 1991, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino e dá outras providências. *Minas Gerais, Belo Horizonte, 28 ago. 1991. Parte 1, p. 1-4. Republicação 29 ago. 1991. Parte 1, p. 1-4.*
- 464- _____. Governo do Estado. *Plano de recuperação econômica e fomento da produção.* Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1947. V. 1.
- 465- _____. Grupo Executivo de Modernização Administrativa. *Reforma administrativa - 2a. fase.* Belo Horizonte, 1988. 73 p.
- 466- _____. Grupo Executivo de Modernização Administrativa. *A reforma administrativa como resposta aos problemas detectados no II Seminário de Integração da equipe de Governo (Hotel Tauá).* Belo Horizonte, 1987. 153 p.
- 467- _____. Lei nº 4.817 - 11 jun. 1968. Dispõe sobre a construção, ampliação, reparo e conservação dos prédios escolares do Estado e dá outras providências. *Coleção das Leis do Estado de Minas Gerais de 1968.* Belo Horizonte, v. 1. p. 241-245, 1979.
- 468- _____. Lei n. 9.346 - 5 dez. 1986. Cria classes e cargos no Quadro Permanente, a que se refere o Decreto No. 16.409, de 10 julho de 1974, reestrutura a Secretaria de Estado da Educação e dá outras providências. *Coleção das Leis do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, p. 171, 1986.*

- 469- MINAS GERAIS. Lei n.9.381- 18 dez.1986. Institui o Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 dez. 1986. p. 11-17. (ret. *Minas Gerais*, 29 ago. 1987. Parte 1, p.1.).
- 470- _____. Lei n. 9.510 - 29 dez. 1987. Extingue a Comissão de Construção, Ampliação e Reconstrução de Prédios Escolares do Estado - CARPE - e dá outras providências. *Coleção das Leis do Estado de Minas Gerais de 1987*, Belo Horizonte, p. 169-171, 1991.
- 471- _____. Lei n. 10.254 - 20 jul. 1990. Institui o regime jurídico único do servidor civil do Estado de Minas Gerais, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 21 jul. 1990. Parte 1, p. 3-4.
- 472- _____. Lei n. 10.484 - 24 jul. 1991. Regulamenta o artigo 196, inciso VIII, da Constituição do Estado de Minas Gerais, que dispõe sobre o provimento da direção de unidade estadual de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 jul. 1991. Parte 1, p. 2-3.
- 473- _____. Lei Delegada n. 1 - 29 mai. 1985. Cria a Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *LEX, Coletânea de Legislação e Jurisprudência*, São Paulo, p. 116-117, 1985.
- 474- _____. Lei Delegada n. 5 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre a organização, a estrutura e os procedimentos do Poder Executivo do Estado e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte I - Anexo, p. 1-8.
- 475- _____. Lei Delegada n. 6 - 28 ago.1985. Dispõe sobre a estrutura orgânica da Administração Estadual, estabelece normas para modernização institucional, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p.8-14.
- 476- _____. Lei Delegada n. 10 - 28 ago. 1985. Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG - e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 17-19.
- 477- _____. Lei Delegada n. 11 - 28 ago. 1985. Altera o artigo 13 da Lei No. 8.502, de 19 de dezembro de 1983, que cria Sistemas Operacionais e Secretarias de Estado e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 19-20.
- 478- _____. Lei Delegada n. 12 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Planejamento e Coordenação Geral, a Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 20-21.
- 479- _____. Lei Delegada n. 13 - 28 ago. 1985. Reorganiza a Secretaria de Estado do Governo e Coordenação Política e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 21-22.
- 480- _____. Lei Delegada n. 14 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre o Sistema Estadual de Administração Fazendária, Crédito e Financiamento e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 22-24.
- 481- _____. Lei Delegada n. 17 - 28 ago. 1985. Reorganiza a Secretaria de Estado da Agricultura e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 26.

- 482- MINAS GERAIS. Lei Delegada n.18 -28 ago.1985. Dispõe sobre a Região Metropolitana de Belo Horizonte e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 26-28.
- 483- _____. Lei Delegada n. 19 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre a Procuradoria Geral do Estado e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 28.
- 484- _____. Lei Delegada n. 20 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre a organização básica do Gabinete Militar do Governador do Estado e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 28-30.
- 485- _____. Lei Delegada n. 21 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre a Fundação Educacional Nordeste Mineiro. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 30.
- 486- _____. Lei Delegada n. 23 - 28 ago. 1985. Altera os artigos 10 e 11 da Lei. No. 5.945, de 11 de julho de 1972, que dispõe sobre o Conselho Estadual de política de Pessoal, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 1985. Parte 1, Anexo, p. 31.
- 487- _____. Lei Delegada n. 28 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre o Conselho de Administração de Pessoal, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 34.
- 488- _____. Lei Delegada n. 30 - 28 ago. 1985. Altera à denominação do Conselho de Administração Pública, dispõe sobre a sua competência, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 35.
- 489- _____. Lei Delegada n. 31 - 28 ago. 1985. Reorganiza o Conselho Estadual de Educação, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 35-37.
- 490- _____. Lei Delegada n. 33 - 28 ago. 1985. Altera dispositivo da Lei n. 5.399, de 12 de dezembro de 1969, que autoriza instituição de Fundação destinada à pesquisa aplicada nos campos da economia, da administração e da tecnologia básica e social. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 37.
- 491- _____. Lei Delegada n. 34 - 28 ago. 1985. Reestrutura a Secretaria de Estado do Trabalho e Ação Social, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte. Parte 1, Anexo, p. 37-38.
- 492- _____. Lei Delegada n. 35 - 28 ago. 1985. Dispõe sobre a contagem de tempo em cargo de provimento em comissão de recrutamento amplo. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1985. Parte 1, Anexo, p. 38.
- 493- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Algumas considerações sobre a programação 85/87*. Belo Horizonte, 1984. 23 p. (Relatório).
- 494- _____. Secretaria de Estado da Educação. Aviso n. 32, de 21 mar. 1989. Autoriza DRES a promover a redistribuição racional dos serviços efetivos e a redistribuição de SP e OE, bem como prorrogar as convocações vigentes. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 23 mar. 1989. Parte 1, p. 6.
- 495- _____. Secretaria de Estado da Educação. Edital n. 001/93. Estabelece critérios para escolha, de candidatos ao provimento de cargo em comissão de diretor de escola estadual de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 9 set. 1993. Parte 1, p. 9-22.

- 496- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes para a política de educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1983. (Mimeogr.).
- 497- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Educação para a mudança*; documento básico de proposta de trabalho. Versão preliminar. Belo Horizonte, 1983. 15 p. (Mimeogr.).
- 498- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Informações sobre o I Congresso Mineiro de Educação*. Belo Horizonte, [s.d.] 2 p. (Mimeogr.).
- 599- _____. Secretaria de Estado da Educação. Nota oficial. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 jan. 1989. Parte 1, p. 7.
- 500- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Planejamento curricular*; um instrumento para a renovação da prática educativa. Belo Horizonte, [s.d.]. 6 p. (Mimeogr.).
- 501- _____. Secretaria de Estado da Educação. *Plano mineiro de educação 1984 - 1987*. Belo Horizonte, [s.d.]. 45 p.
- 502- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 3.119, de 28 mai. 1979. Fixa normas para cumprimento do módulo 2, do inciso I, do art. 13, da Lei No. 7.109 de 31 de outubro de 1977. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 mai. 1979. Parte 1, p. 14.
- 503- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.787, de 28 out. 1983. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 out. 1983. Parte 1, p. 21.
- 504- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.811, de 30 jan. 1984. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino na rede de Escolas Estaduais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 31 jan. 1984. Parte 1, p. 10-12.
- 505- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.396, de 17 dez. 1987. Altera as Resoluções No. 5.942, de 17.07.86, que dispõe sobre a avaliação de títulos dos candidatos à convocação e dá outras providências; No. 5.983, de 21.11.86, que estabelece normas para o processamento da convocação para funções de magistério e administrativas; No. 5.995, de 23.01.87, que estabelece normas para organização do Quadro de Pessoal das unidades estaduais de ensino e No. 6.087, de 23.02.87, que estabelece normas para o funcionamento das escolas estaduais de 2o. grau - CEFAM. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 dez. 1987. Parte 1, p. 9-10.
- 506- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.403, de 18 jan. 1988. Altera dispositivos da Resolução No. 5.998, de 4 de fevereiro de 1987, que estabelece currículos básicos para o ensino de 1o. e 2o. graus nas escolas estaduais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 jan. 1988. Parte 1, p. 5-7.
- 507- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.409, de 25 fev. 1988. Estabelece normas para o cumprimento do disposto no Decreto No. 27.867, de 12.02.88, que dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 fev. 1988. Parte 1, p. 13-14.
- 508- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.453, de 6 jul 1988. Regulamenta a autorização para a designação para o exercício da função de vice-diretor em Unidade Estadual de Ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 7 jul. 1988. Parte 1, p. 80.

- 509- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.455, de 6 jul. 1988. Constitui Comissão Especial para promover estudos de informatização na Secretaria de Estado da Educação, e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 7 jul. 1988. Parte 1, p. 80.
- 510- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.518, de 16 fev. 1989. Estabelece normas para cumprimento, no ano de 1989, do disposto no Decreto No. 27.868; de 12 de fevereiro de 1988, que dispõe sobre a racionalização do quadro de pessoal das unidades estaduais de ensino e dá outras providências. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 fev. 1989. Parte 1, p. 9-11.
- 511- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.521, de 10 mar. 1989. Autoriza o funcionamento das turmas que menciona, no ano de 1989. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 mar. 1989. Parte 1, p. 7-8.
- 512- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.583, de 23 nov. 1989. Dispõe sobre a jornada de trabalho de ocupante de cargo das classes de especialistas de educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 nov. 1989. Parte 1, p. 9.
- 513- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.586, de 1 dez. 1989. Dispõe sobre a jornada de trabalho de ocupante de cargo das classes de especialistas de educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 dez. 1989. Parte 1, p. 18.
- 514- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 6.890, de 28 ago. 1991. Estabelece normas complementares para o processamento da seleção dos candidatos a direção das unidades estaduais de ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 ago. 1991. Parte 1, p. 11-14.
- 515- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 7.157, de 1 set. 1993. Estabelece critérios para escolha de candidato ao provimento do cargo em comissão de diretor de escola estadual de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 4 set. 1993. Parte 1, p. 28.
- 516- _____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 7.163, de 11 nov. 1993. Estabelece normas complementares para a segunda etapa do processo de escolha de candidato para o provimento do cargo em comissão de diretor de escola estadual de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 nov. 1993. p. 23.
- 517- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Aviso n. 17, de 16 mar. 1988. Presta esclarecimento sobre a organização de turmas em escolas estaduais nos termos da legislação vigente. (Mimeogr.).
- 518- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Aviso n. 26, de 9 jul. 1984, às Delegacias Regionais de Ensino e Escolas Estaduais sobre a composição e competência do colegiado de escolas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 10 jul. 1984. P. 21.
- 519- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n. 001, de 12 jun. 1989. Orienta o cumprimento da exigência legal dos mínimos que compõem a duração do ano letivo das escolas da rede estadual de ensino de Minas Gerais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 jun. 1989. Parte 1, p. 5-6.

- 520- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Instrução n.004, de 1 fev.1988. Orienta as escolas estaduais e as Delegacias Regionais de Ensino sobre as atividades de planejamento e preparação dos profissionais de educação. Minas Gerais, Belo Horizonte, 3 fev. 1988. Parte 1, p. 10-11.
- 521- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Informação n. 017, de 16 mar. 1988. Presta esclarecimento sobre a organização de turmas em escolas estaduais nos termos da legislação vigente. (Mimeograf.).
- 522- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. *Impressões preliminares acerca do I Congresso Mineiro de Educação dirigidos ao senhor governador do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1983. 6 p. Anexo, 2 p.
- 523- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. *Novas propostas curriculares; instrumento de preparação para o exercício da cidadania*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1987. 30 p.
- 524- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. *Reflexões sobre o colegiado*. Belo Horizonte [s.d.]. (Mimeogr.).
- 525- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1o. Grau. *Considerações gerais sobre educação e trabalho no currículo do ensino de 1o. Grau*. Belo Horizonte, 1984. 40 p.
- 526- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino de 1o. grau. Instrução n. 001 de 17 mar. 1987. Orienta a implantação dos currículos básicos das unidades estaduais de ensino de que trata a Resolução SEE n. 5.998, de 04 de fevereiro de 1987. Minas Gerais, Belo Horizonte, 18 fev. 1987. Parte 1, p. 14-15.
- 527- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1o. Grau. *Subsídios para o planejamento curricular do ciclo básico de alfabetização*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1985. 58 p.
- 528- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria do Ensino de 1o. Grau. Diretoria de Educação Especial. *Avaliação da aprendizagem no ciclo básico de alfabetização*. Belo Horizonte, [s.d.] 29 p. (Mimeogr.).
- 529- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional. Diretoria de Ensino do 2o. Grau. Editorial. *Informativo CEFAM*, Belo Horizonte, n. 3, p. 1, dez. 1985.
- 530- _____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência Educacional e Superintendência de Recursos Humanos. Instrução Conjunta SED/SRH n. 01 de 21 mar. 1989. Orienta o desmembramento de turmas para o ensino de 1o. e 2o. graus, nas disciplinas que menciona. Minas Gerais, Belo Horizonte, 22 mar. 1989. Parte 1, p. 7-8.
- 531- _____. Secretaria de Estado da Educação; UFMG - FAE. *Curso normal; programas de ensino*. Belo Horizonte: SEE/FAE - UFMG, 1988. 114 p.
- 532- _____. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Perspectivas iniciais de trabalho*. Belo Horizonte, 1985. (não paginado).

- 533- MINAS GERAIS. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Proposta de mudança na área de pessoal; definições, critérios e prioridades*. Belo Horizonte, [s.d.] 33 p. (Mimeogr.).
- 534- _____. Secretaria de Estado da Reforma Administrativa e Desburocratização. *Sugestões sobre a nova lei de procedimento administrativo do Estado de Minas*. Belo Horizonte, 1985. 3 p. (Mimeogr.).
- 535- _____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. *I plano de desenvolvimento econômico e social do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1971. 292 p.
- 536- _____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. *II plano de desenvolvimento econômico e social do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1975. 3 v.
- 537- _____. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. *III plano de desenvolvimento econômico e social do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1979. 347 p.
- 538- MINAS GERAIS tem um milhão de alunos sem aula e 540 escolas quase caindo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 mar. 1988. p. 7.
- 539- MIR, Rafael Jerez. *Sociologia de la educaion; guia didactica y textos fundamentales*. [S.l.]: Consejo de Universidades. Secretaria General, 1990. 529 p.
- 540- MOISÉS, José Álvaro. Problemas atuais do movimento operário. In: KRISCHKE, Paulo J. (Org.) et al. *Brasil; do "milagre" à "abertura"*. São Paulo: Cortez, 1982. p. 53-81.
- 541- MONLEVADE, João Cabral de. Plano de carreira; ponto de honra a CNTE. In: ARROYO, Miguel Gonzáles et al. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1989. p. 83-90. (Entrevista concedida a técnicos do IRHJP, em jul. 1989).
- 542- MONTES Claros; escolares assistem aulas sentados no chão porque não há carteiras na escola estadual. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 13 abr. 1988. p. 21.
- 543- MORAES, Reginaldo Carmello Corrêa (Org.). *Inteligência brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1986. 308 p.
- 544- MORAES NETO, Benedito Rodrigues de. *Marx, Taylor, Ford; as forças produtivas em discussão*. São Paulo: Brasiliense, 1989. 132 p.
- 545- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933 - 1974); pontos de partida para uma revisão histórica*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1978. 303 p. (Ensaio, 30).
- 546- MOTA, Lourenço Dantas. *A nova República; o nome e a coisa*. São Paulo: Brasiliense, 1985. 199 p.
- 547- MOTTA, Carlos Coelho Pinto. Modernização administrativa; uma abordagem de ação. In: SEMINÁRIO DE MODERNIZAÇÃO ADMINISTRATIVA, 1987, Belo Horizonte. Belo Horizonte: GEMA, 1987, 29 p.
- 548- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. Administração e participação; reflexões para a educação. *Revista da Faculdade de Educação (USP)*, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 199-206, jul./dez. 1987.
- 549- _____. *Burocracia e auto-gestão; a proposta de Proudhon*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p.
- 550- _____. As organizações democráticas e a sociedade. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 4, p. 63-78, set. 1979.
- 551- _____. *Organização e poder; empresa, Estado e escola*. São Paulo: Atlas, 1986. 143 p.

- 552- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. *Participação e co-gestão; novas formas de administração*. São Paulo: Brasiliense, 1982. 81 p.
- 553- _____. *Tecnoburocracia e educação formal*. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 8, n. 23, p. 50-78, abr. 1986.
- 554- _____. *Teoria geral da administração*. 17. ed. São Paulo: Pioneira, 1992. 212 p.
- 555- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes, PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. *Introdução à organização burocrática*. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991. 310 p.
- 556- MOTTA, Fernando Cláudio Prestes. et al. *Participação e participações; ensaio sobre auto-gestão*. São Paulo: Babel Cultural, 1987. 142 p.
- 557- MUDANÇA, o projeto maior que restaura imagem da escola. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 29 jul. 1983. Parte 1, p. 32.
- 558- MUINHOS, Marcelo Kfoury. O alcance do planejamento estadual no Brasil; os planos mineiros de desenvolvimento da década de 70. In: SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 6, Diamantina, 1992. Anais... Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1992. P. 143-221.
- 559- MUNAKATA, Kazumi. *A legislação trabalhista no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 112 p. (Tudo é história, 32).
- 560- MUNICIPALIZAÇÃO do ensino. O governo cria uma escola que vai dar quase tudo aos alunos. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 abr. 1989. Parte 1, p. 3.
- 561- MUNICIPALIZAÇÃO do ensino; Secretário da Educação confirma a denúncia da UTE. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 fev. 1989. p. 10.
- 562- NA Assembléia, um debate sobre a educação. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 8-9, jul. 1983.
- 563- NADAI, Elza. A escola pública contemporânea; os currículos oficiais de história e o ensino temático. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 99-116, set. 1985/fev. 1986.
- 564- NAISBITT, John. *Paradoxo global; quanto maior a economia mundial, mais poderosos são os seus protagonistas menores: nações empresas e indivíduos*. Trad. Ivo Korytowski. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1994. 333 p.
- 565- NEVES, Lúcia Maria Wanderley. *A hora e a vez da escola pública? Um estudo dos determinantes da política educacional do Brasil de hoje*. Rio de Janeiro, FAE/UERJ, 1991. 344 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 566- NEVES, Tancredó de Almeida. *Governar é...; diretrizes para um plano de governo em Minas*. Belo Horizonte: [s.ed.], 1982. 78 p.
- 567- NO velho Estadual Central, a precariedade é quase absoluta. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 8 abr. 1988. p. 8
- 568- NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gramsci, a questão democrática e a esquerda no Brasil. In: COUTINHO, Carlos Nelson, NOGUEIRA, Marco Aurélio (Orgs.) et al. *Gramsci e a América Latina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988. p. 129-152.
- 569- NOGUEIRA, Maria Alice. *Educação, saber e produção em Marx e Engels*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 220 p.
- 570- _____. Marx o ensino e a cultura técnica. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 28, p. 106-116, dez. 1987.
- 571- _____. A Sociologia da educação do final dos anos 60/início dos anos 70; o nascimento do paradigma da reprodução. *Em Aberto*, Brasília, n. 46, p. 49-58, abr./jun. 1990.

- 572- NOGUEIRA, Maria Alice. Trajetórias escolares, estratégias culturais e classes sociais; notas em vista da construção do objeto de pesquisa. *Teoria e Educação*, Porto Alegre, n.3, p. 89-112, 1991.
- 573- NORONHA, Olinda Maria. *A constituição da classe trabalhadora na primeira república - 1889 - 1930; a produção da nação ideológica de trabalho e educação*. Campinas, 1989. 76 p. (Mimeogr.). (Relatório de Pesquisa apresentado ao MEC/INEP).
- 574- NOVA equipe na educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 25 mar. 1983. Parte 1, p. 2.
- 575- A NOVA escola não será freqüentada só pelo aluno. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 10, jul. 1983.
- 576- NOVA política educacional no Estado. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 9 set. 1983. Parte 1, p. 4.
- 577- NOVA República começou em Minas, na educação. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, mar. 1985. p. 1-3.
- 578- NOVAES, Eliana Maria. Editorial. *Informativo CEFAM*, Belo Horizonte, n. 3, dez. 1985.
- 579- NÓVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: _____ . *Profissão professor*. Porto: Porto, 1991. p. 7-32.
- 580- OS NOVOS secretários do governo de Minas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 16 mar. 1983. Parte 1, p. 8-16.
- 581- OCTÁVIO Elísio; a educação deve ser comprometida com a sociedade. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 6-7, jun. 1983.
- 582- OCTÁVIO Elísio; a educação é instrumento de liberdade. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 14, out. 1983. (Discurso na solenidade de abertura da fase final do Congresso Mineiro de Educação).
- 583- OCTÁVIO Elísio no Sul de Minas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 2 set. 1983. Parte 1, p. 5.
- 584- OCTÁVIO Elísio vai hoje à Assembléia. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 jun. 1983. Parte 1, p. 3.
- 585- O'DONNELL, Guillermo. Uma visão estratégica. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1987. Folhetim, p. B 10- B 11.
- 586- OHLWEILER, Otto Alcides. *Evolução sócio-econômica do Brasil; do descobrimento à Nova República*. Porto Alegre, Tchê, [s.d.]. 209 p.
- 587- OLIVEIRA, Dalila Andrade. *As organizações por local de trabalho entre a ruptura e o consentimento; a dimensão educativa das lutas autônomas*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992. 192 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 588- OLIVEIRA, Francisco. *A economia brasileira; crítica à razão dualista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1988. 87 p.
- 589- OLIVEIRA, Maria Lisboa. Reconstruindo a escola pública. In: ARROYO, Miguel Gonzáles et al. *Política de capacitação dos profissionais da educação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJP, 1989. p. 91-103. (Entrevista aos técnicos do IRHJP, em jul. de 1989).
- 590- OPOSIÇÃO fixa estratégia para enfrentar projetos da reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 out. 1987. p. 3.
- 591- ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- 592- _____. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 1988. 222 p.
- 593- PT contra o decurso. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17

- 594- PAÍS precisa de uma nova política de alfabetização. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 6, p. 6, nov./dez. 1983. (Documento elaborado pela SEE/MG e apresentado aos Secretários de Educação no IV Fórum Nacional de Educação - Belo Horizonte).
- 595- PAIVA, Vanilda. Anos 90; as novas tarefas de educação de adultos na América Latina. In: ENCONTRO LATINO - AMERICANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES, 1993, Olinda. Olinda: MEC/SEF/INEP, 1993. 13 p. (Texto provisório, mimeogr.).
- 596- _____. Produção e qualificação para o trabalho. In: FRANCO, Maria Laura, RIBAS, Dagmar (Orgs.). *Final de século; desafios da educação na América Latina*. São Paulo: Cortez, 1990. P. 95-122.
- 597- _____. Produção, qualificação e currículos. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 37, p. 37-47, dez. 1990.
- 598- PAIXÃO, Léa Pinheiro. *Trajetórias escolares e profissionais de professoras primárias mineiras que iniciaram carreira antes de 1940*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991. 209 p. (Tese, Professor titular Faculdade de Educação da UFMG).
- 599- PALLOIX, Christian. O processo de trabalho; do fordismo ao neofordismo. In: TRONTI, Mário. *Processo de trabalho e estratégias de classes*. São Paulo: Zahar, 1982. p. 69-97.
- 600- PANNEKOEK, Anton. et al. *Conselhos operários*. Trad. Ademar Santos, Alfredo Paiva. Coimbra: Centelha, 1975. 93 p. (Criar poder popular).
- 601- PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar; introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 1986. 175 p.
- 602- _____. et al. A escola pública de tempo integral; universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 11-20, 1988.
- 603- _____. *Escola e formação profissional; um estudo sobre o sistema regular de ensino e a formação de recursos humanos no Brasil*. São Paulo: CULTRIX/Fundação Carlos Chagas, 1979. 95 p.
- 604- _____. A utopia da gestão escolar democrática. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 60, p. 51-53, fev. 1987.
- 605- PASSOS, Edinéia. Seis meses de aula, seis sem aula. *Eis o Brasil*. Estado de Minas, 14 fev. 1986. p. 6.
- 606- PASSOS, Inah et al. Uma experiência de gestão colegiada. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 66, p. 81-94, ago. 1988.
- 607- PAVAN, Rosiver. A demagogia de um programa. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 3, mar./abr. 1991. p. 6-7. (Entrevista).
- 608- PEÇAS melancólicas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 out. 1987. P. 2.
- 609- PÉCAUT, Daniel. *Os intelectuais e a política no Brasil; entre o povo e a nação*. São Paulo: Ática, 1990. 335 p. (Temas, 16).
- 610- PEEMEDEBISTAS tentam manter decurso de prazo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 out. 1987. p. 3.
- 611- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes; estudo de uma ocupação em São Paulo*. São Paulo: Pioneira, 1969. 190 p.
- 612- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. A crise da "Nova República". *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 23, p. 85-101, mar. 1989.

- 613- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. O governo Collor e a modernidade em tempos incertos. *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 29, p. 3-9, mar. 1991.
- 614- PEREIRA, Rosaura Magalhães. *Entrevista concedida para esta pesquisa*. Belo Horizonte, 23 out. 1991.
- 615- PEREZ, José Roberto Rus. *A política educacional do Estado de São Paulo. 1967 - 1990*. Campinas: UNICAMP/FAE, 1994. 210 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 616- PIMENTEL, Duarte et al (Orgs.). *Sociologia do trabalho; organização do trabalho industrial - antologia*. Lisboa: A Regra do jogo, [s.d.]. 261 p.
- 617- PIMENTEL, Fernando Damata, PAULA, João Antônio. *A crise do nosso tempo; ensaios de economia política*. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1989. 190 p. (Ensaio econômico CEDEPLAR, 3).
- 618- PINHEIRO, Maria Francisca Sales. *O público e o privado na educação brasileira; um conflito na constituinte 1987-1988*. Brasília: UNB, 1991. (Tese, Doutorado em Educação).
- 619- PINHEIRO, Paulo Sérgio. *Política e trabalho no Brasil*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975. 191 p.
- 620- PISTRAK. *Fundamentos da escola do trabalho*. Trad. Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Brasiliense, 1981. 170 p.
- 621- PÓ-DE-GIZ; UTE manda cartas aos deputados em protesto por se ausentarem no dia da votação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 out. 1988. p. 20.
- 622- POLÍCIA atua com rigor no "dia do basta"; servidores estaduais entram em estado de greve. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 mar. 1988. p. 9.
- 623- POMPERMAYER, Malori José (Org.) et al. *Movimentos sociais em Minas Gerais; emergências e perspectivas*. Belo Horizonte: UFMG, 1987. 232 p.
- 624- PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *Considerações sobre a racionalização da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1989. 12p (Mimeogr.).
- 625- _____. *Programa de racionalização administrativa da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais*. Belo Horizonte, 1988. 116 p.
- 626- PORTUGUÊS complica a matemática. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 nov. 1986. p. 10.
- 627- PORTUGUÊS é debatido em encontro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 ago. 1988. p. 12.
- 628- PRAIS, Maria de Lourdes Melo. *Administração colegiada e prática pedagógica progressista na escola pública mineira*. São Paulo: FAE/USP, 1987. 135 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 629- _____. *Administração colegiada na escola pública*. São Paulo: Papirus, 1990. 110 p.
- 630- UM PRESENTE de grego. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 out. 1987. p. 2.
- 631- PRIMEIRA visão dos problemas de cada Secretaria de Estado. Governador recomenda máxima austeridade. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 mar. 1983. Parte 1, p. 3.
- 632- PROCÓPIO, Marcelo. Quem decide a nova política educacional. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 out. 1983. p. 4.
- 633- PRODUÇÃO de material escolar. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 24 set. 1983. Parte 1, p. 2.

- 634- PROFESSOR avalia decreto que determina o retorno dos efetivos do quadro de magistério às salas de aula. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 abr. 1988. p. 7.
- 635- O PROFESSOR proletário. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 jan. 1990. p. 15.
- 636- PROFESSORA condena fusão de turmas nas escolas estaduais. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 set. 1988. p. 8.
- 637- PROFESSORA questiona o ensino de química. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 4 jul. 1990. p. 3.
- 638- PROFESSORAS traçam rumos da educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 20 ago. 1983. Parte 1, p. 3.
- 639- PROFESSORES abrem em B.H. o I encontro estadual de ciências. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 fev. 1989. p. 9.
- 640- PROFESSORES apresentam denúncias à CPI. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 mai. 1989. p. 6.
- 641- PROFESSORES armam esquema de pressão pelo pó-de-giz. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 set. 1988. p. 5.
- 642- PROFESSORES debatem projeto para ensino. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 fev. 1984. p. 12.
- 643- PROFESSORES deixam comissão em protesto ao não cumprimento pelo governo das promessas feitas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 nov. 1983. p. 5.
- 644- PROFESSORES discutem política educacional. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 abr. 1983. Parte 1, p. 4.
- 645- PROFESSORES dividem-se em dois grupos no seu dia de luta. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 abr. 1986. p. 6.
- 646- PROFESSORES dizem que governo quer acabar com piso salarial. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 out. 1987. p. 8.
- 647- PROFESSORES do Estado fecham o plano global de atividades. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 fev. 1986. p. 9.
- 648- PROFESSORES e alunos discutem currículo do Estadual na 3a. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 nov. 1985. p. 14.
- 649- PROFESSORES fazem encontro para ver problemas do ensino. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 22 set. 1983. Parte 1, p. 6.
- 650- PROFESSORAS fazem suas reivindicações. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 abr. 1983. Parte 1, p. 2.
- 651- PROFESSORES levam hoje ao Palácio suas reivindicações. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 31 mar. 1982. p. 5.
- 652- PROFESSORES marcam assembléia para debater suas reivindicações. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 26 mar. 1982. p. 5.
- 653- PROFESSORES marcam para o dia 25 uma paralização. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 7 out. 1983. p. 5.
- 654- PROFESSORES mostram na AL a crise do ensino em Minas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 mai. 1989. p. 9.
- 655- PROFESSORES organizam encontro para debater educação e democracia (IV Congresso UTE-MG). *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 set. 1982. p. 7.
- 656- PROFESSORES pedem política definida. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 8 out. 1983. p. 5.
- 657- PROFESSORES preparam concentração - pressão para resposta do governo com relação às reivindicações. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 27 abr. 1982. p. 5.
- 658- PROFESSORES promovem encontro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 jul. 1983. p. 5.
- 659- PROFESSORES propõem novo currículo em Minas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 nov. 1986. p. 6.

- 660- PROFESSORES querem influir na política; eles desejam participar dos programas nacionais de Educação do novo governo. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 10, mar. 1985.
- 661- PROFESSORES querem mudar grade curricular. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 fev. 1987. p. 8.
- 662- PROFESSORES vêm congresso com ceticismo e com esperança. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 ago. 1983. p. 5.
- 663- PROIBIÇÃO de convocação pode deixar alunos sem professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 out. 1987. p. 8.
- 664- PROJETO novo cidadão pretende alfabetizar 2 milhões em MG. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 24 nov. 1985. p. 14.
- 665- PROJETO que muda ensino é condenado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 nov. 1987. p. 9.
- 666- PROJETOS adulteram orçamento, diz Sandra. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 out. 1987. p. 3.
- 667- PROPOSTA curricular mineira será levada para Brasília. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 nov. 1986. p. 8.
- 668- PROTESTO contra últimas medidas na educação reúne 5 mil alunos e professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 fev. 1989. p. 6.
- 669- PRZEWORSKI, Adam. O pacto democrático. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1987. Folhetim, p. B 8-B 9.
- 670- QUADRO unifica pessoal da educação. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 2, p. 3, nov./dez. 1990.
- 671- QUATRO mil escolas do Estado continuam sem poder dar aulas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 nov. 1987. p. 9.
- 672- O QUE a educação pode ganhar com eleições diretas? *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 8, p. 3, mar. 1984.
- 673- QUEM decide a nova política educacional. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 out. 1983. P. 4.
- 674- RAMALHO, José Ricardo. Controle, conflito e consentimento na teoria do processo de trabalho; um balanço do debate. In: REUNIÃO DA ANPOCS, 15, GRUPO DE TRABALHO PROCESSO DE TRABALHO E REIVINDICAÇÕES SOCIAIS, 1991, Caxambú. Caxambú, 1991. 50 p. (Mimeogr.).
- 675- RAMIREZ, Francisco O. A institucionalização e globalização do Estado-Nação, cidadania e mudança educacional. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 43, p. 413-427, dez. 1992.
- 676- RATOS, morcegos e percevejos. Eis mais uma escola do Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 fev. 1988. p. 12.
- 677- RECEITA de professor para melhorar a situação do pessoal do magistério. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 10, jun. 1983.
- 678- RECUPERAÇÃO agora vai ser durante o ano. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 fev. 1986. p. 9.
- 679- RECURSOS humanos na educação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 27 abr. 1983. Parte 1, p. 3.
- 680- REDE estadual discutirá colegiado e currículos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 jan. 1984. p. 6.
- 681- REEQUIPAR as escolas é uma promessa em cumprimento. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 18 mai. 1983. Parte 1, p. 4.
- 682- REFORMA; auxiliares do próprio governo tentam mudar projetos. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 out. 1987. p. 3.
- 683- REFORMA; governo envia à AL 28 projeto e dá prazo de 30 dias. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 out. 1987. p. 3.

- 684- REFORMA; mais propostas de alteração. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 out. 1987. p. 7.
- 685- REFORMA administrativa chega hoje ao plenário da Assembleia. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 4 nov. 1987. Parte 1, p. 5.
- 686- REFORMA administrativa na pauta do encontro entre o governador e secretários. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 17 dez. 1987. Parte 1, p. 3.
- 687- REFORMA administrativa ouve líder sindical *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 26 ago. 1987. Diário do Legislativo, p. 5.
- 688- REFORMA de 19 escolas da rede estadual. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 19 mai. 1983. Parte 1, p. 6.
- 689- REGIME jurídico; plano de carreira. *Jornal da Coordenação Sindical* (dos trabalhadores no Serviço Público Estadual de Minas Gerais), Belo Horizonte, ago. 1990. p. 6. Edição Especial.
- 690- REGIME jurídico; que esperamos desse infeliz. *Jornal da Coordenação Sindical* (dos trabalhadores no Serviço Público Estadual de Minas Gerais), Belo Horizonte, ago. 1990. p. 4. Edição Especial.
- 691- REGIME jurídico único. *Jornal do Sindicato Único* (dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 2, p. 11, nov./dez. 1990.
- 692- REGIME jurídico único; sem medo desse infeliz. *Jornal da Coordenação Sindical* (dos trabalhadores no Serviço Público Estadual de Minas Gerais), Belo Horizonte, ago. 1990. p. 1. Edição Especial.
- 693- REICH, Robert B. *O trabalho das nações; preparando-nos para o capitalismo do século 21*. Trad. Claudiney Fullmann. São Paulo: Educator, 1994. 318 p.
- 694- REIS, Fábio Wanderley, O'DONNEL, Guillermo (Orgs.). *A democracia no Brasil; dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. 382. p.
- 695- REIS, Fernando Roquette. *Paper. O panorama administrativo do setor educacional de Minas Gerais*. Rio de Janeiro, [s.d.]. 10 p. (Mimeogr.).
- 696- _____ . *Paper n. 4 - Contenção de Gastos*. Rio de Janeiro, 1982. 3 p. (Mimeogr.).
- 697- _____ . *Paper n. 5*. Rio de Janeiro, 1987. 4 p. (Mimeogr.).
- 698- _____ . *Paper n. 6*. Rio de Janeiro, 1983. 4 p. (Mimeogr.).
- 699- _____ . *Paper n. 7*. Rio de Janeiro, 1983. 3 p. (Mimeogr.).
- 700- REUNIÃO com servidores é adiada. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 20 out. 1987. p. 7.
- 701- REVISTA BRASILEIRA DE HISTÓRIA. Sociedade e trabalho na história. São Paulo: ANPUH, v. 6, n. 11, set. 1985/fev. 1986. Número especial.
- 702- RIBEIRO, Ana Clara Torres. Movimentos sociais; caminhos para a defesa de uma temática ou os desafios dos anos 90. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM CIÊNCIAS SOCIAIS. *Ciências sociais hoje; anuário de antropologia, política e sociologia*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1991. p. 95-121.
- 703- RIBEIRO, Darcy. *O livro dos CIEPs*. Rio de Janeiro: Bloch, 1986. 152 p.
- 704- RODRIGUES, Neidson. Carta aos professores. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 10, jul. 1983.

- 705- RODRIGUES, Neidson. *Carta aos professores alfabetizadores do Estado de Minas Gerais*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 2 p. (Mimeogr.).
- 706- _____. *Carta aos professores de geografia*. In: _____. *Lições do príncipe e outras lições; o intelectual, a política, a educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 97-99.
- 707- _____. *Carta aos professores de história*. In: _____. *Lições do príncipe e outras lições; o intelectual, a política, a educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. p. 92-97.
- 708- _____. *Carta para os educadores de Minas Gerais*. Belo Horizonte, SEE/MG, 1983. 4 p. (Mimeogr.).
- 709- _____. *Colegiado; instrumento de democratização*. *Informativo MAI de Ensino*, Belo Horizonte, n. 104, p. 66-82, ago. 1984.
- 710- _____. *Com a palavra o professor mineiro*. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 12, jun. 1983.
- 711- RODRIGUES Neidson. *Congresso Mineiro de Educação; avaliação do Congresso*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 3 p. (Mimeogr.).
- 712- _____. *A democratização da escola; novos caminhos*. *ANDE*, São Paulo, v. 3, n. 6, p. 42-48, 1983.
- 713- _____. *Os dirigentes de escolas e os colegiados*. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 8, p. 5. mar. 1984.
- 714- _____. *A função política e social da escola*. Belo Horizonte: FAE/UFGM, [s.d.]. 18 p. (Mimeogr.).
- 715- _____. *Lições do príncipe e outras lições; o intelectual; a política, a educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984. 111 p.
- 716- _____. *Mensagem aos delegados da fase estadual do Congresso Mineiro de Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. 5 p. (Mimeogr.).
- 717- _____. *Mensagem aos delegados de ensino e as comissões regionais do Congresso Mineiro de Educação*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 5 p. (Mimeogr.).
- 718- _____. *Movimento mineiro de alfabetização*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 10 p. (Mimeogr.).
- 719- _____. *Participação da Secretaria de Estado da Educação no processo educação para mudança; fala ao pessoal da Superintendência Educacionaonal e dos Setores afins à ação pedagógica*. Belo Horizonte: SEE/MG, 1983. 6 p. (Mimeogr.).
- 720- _____. *O perfil da escola necessária para os tempos modernos*. In: ENCONTRO DE TÉCNICOS DAS DELEGACIAS REGIONAIS DE ENSINO E DA SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, 5, 1986, Belo Horizonte. Belo Horizonte: SEE/MG, 1986. 14 p. (Mimeogr.).
- 721- _____. *Planejamento curricular; um instrumento para a renovação da prática educativa*. Belo Horizonte: SEE/MG, [s.d.]. 3 p. (Mimeogr.).
- 722- _____. *Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 120 p.
- 723- _____. *O que o ensino mineiro espera deste congresso*. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 4, p. 9, set. 1983.
- 724- _____. *O que se deve esperar, agora, da educação?* *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 14, out. 1983.
- 725- _____. *Reflexões sobre o colegiado*. Belo Horizonte: SEE/

- 726- ROWLAND, Robert. Classe operária e estado de compromisso; origens estruturais da legislação trabalhista e sindical. *Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 8, p. 5-40, abr./mai./jun. 1974.
- 727- RUDÉ, George. *Ideologia e protesto popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982. 155 p.
- 728- SÁ, Celso Pereira de. O intelectual na sociedade de massas. *Forum Educacional*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 4, p. 65-84, out./dez. 1982.
- 729- SACRISTÁN, J. Gimeno. *El curriculum; una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata, 1988. 415 p.
- 730- SADER, Éder. A nova retórica da Nova República. In: SANDRONI, Paulo (Org.). *Constituinte, economia e política da Nova República*. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986. p. 51-62.
- 731- _____. *Quando novos personagens entram em cena; experiências, falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo 1970-80*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991. 329 p.
- 732- _____. *Um rumor de botas; ensaio: sobre a militarização do Estado na América Latina*. São Paulo: Polis, 1982. 185 p.
- 733- SADER, Emir (Org.). *E agora, PT? Caráter e identidade*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. 189 p.
- 734- SAES, Décio A. M. *Estado e classes sociais no capitalismo brasileiro dos anos 70/80*. Campinas: UNICAMP/IFCH, [s.d.]. (Primeira versão).
- 735- SALDANHA, Nelson. O intelectual e a política. *Estudos Universitários*, Recife, n. 1, p. 39-65, jan./mar. 1967.
- 736- SALERNO, Mário Sérgio. Flexibilidade do trabalho e modelo japonês no Brasil in: CONGRESSO DE TRABALHO E REIVINDICAÇÕES SOCIAIS DA AMPOCS, 6, ENCONTRO INTERMEDIÁRIO, 1990, Porto Alegre. Porto Alegre, 1990. 15 p. (Segunda versão, mimeogr.).
- 737- _____. *Produção, trabalho e participação; CCQ e Kanban uma nova imigração japonesa*. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria. *Processo e relações de trabalho no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 179-202.
- 738- SANTOS, Oder José. Esboço para uma pedagogia da prática. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 1, p. 17-23, jul. 1985.
- 739- _____. *Organização do processo de trabalho docente; uma análise crítica*. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10, p. 26-41, dez. 1989.
- 740- _____. *Princípios de uma pedagogia dos conflitos sociais*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1991. 190 p. (Tese, Professor Titular Faculdade de Educação).
- 741- _____. A questão da produção e distribuição do conhecimento. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 2, p. 4-7, dez. 1985.
- 742- SANTOS, Wanderley Guilherme dos. *Cidadania e justiça social; a política social na ordem brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. 89 p.
- 743- _____. *Paradoxos do liberalismo; teoria e história*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. 159 p.
- 744- _____. O preço do acordo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1987. Folhetim, p. B 3.
- 745- _____. *Sessenta e quatro; anatomia da crise*. Rio de Janeiro: Vértice, 1986. 195 p.

- 746- SCHAWARCZ, Lília Moritz. Velha figura, nova roupagem. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 abr. 1985. Folhetim, p. 11.
- 747- SCHWARCZ, Roberto. Cultura e política, 1964-1969; alguns esquemas. In: _____. *O pai de família e outros estudos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- 748- _____. Nunca fomos tão engajados; o que falta é a crítica independente, sem patrocinador. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1994. Mais, 6, p. 5.
- 749- SCHWARTZMAN, Simon. A força do novo; por uma nova sociologia dos conhecimentos modernos no Brasil *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 47-66, out. 1987.
- 750- SECRETARIA da educação cria colegiados. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 5 mai. 1983. Parte 1, p. 2.
- 751- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização - Aqui, o perfil do secretário. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Noticiário, p. 7.
- 752- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização. Celetista, projeto de mudança. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Noticiário, p. 7
- 753- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização - Descentralização, um dos princípios fundamentais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Noticiário, p. 6.
- 754- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização - Leis que norteiam as mudanças. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Noticiário, p. 6.
- 755- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização; reformar e modernizar, as atribuições básicas. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Parte 1, p. 6 e 7.
- 756- SECRETARIA da Reforma Administrativa e Desburocratização - Descentralização, um dos princípios fundamentais. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 13 dez. 1985. Noticiário, p. 7.
- 757- SECRETARIA se moderniza. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 7, p. 4, jan. 1984.
- 758- SECRETÁRIO beneficia 1º grau com verba de 5 milhões. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 14 ago. 1987. Parte 1, p. 7.
- 759- SECRETÁRIO debate isonomia. *Estado de Minas*. Belo Horizonte, 8 abr. 1988. p. 7.
- 760- SECRETÁRIO esclarece funcionalismo. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 15 abr. 1983. Parte 1, p. 2.
- 761- SECRETÁRIO mostra ação. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 6 set. 1983. Parte 1, p. 2.
- 762- SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli. *BRADERCO*; a liturgia do poder. São Paulo: PUC/SP, 1986. 375 p. (Tese, Doutorado em Ciências Sociais).
- 763- _____. *Ferrovias, ferroviários; uma análise do poder disciplinar na Companhia Paulista de Estradas de Ferro*. São Paulo: PUC, 1981. 191 p. (Dissertação, Mestrado em Administração de Empresas).
- 764- SEGUNDO grau deve atender aos interesses da comunidade. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 2, p. 7, jul. 1983.
- 765- SEM acordo, projetos da reforma vão passar por decurso de prazo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 out. 1987. p. 3.
- 766- SEM carteiras alunos assistem aulas em pé e em dias alternados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 mar. 1988. p. 6.

- 767- SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DA EQUIPE DE GOVERNO, 2, 1987. Caeté. *Resultado final do encontro no hotel Fazenda Tauá*. Belo Horizonte, 1987. 10 p. (Instrutor: Antônio Roberto Soares).
- 768- SEMINÁRIO SOBRE A ECONOMIA MINEIRA, 6, 1992. Diamantina. *Anais...* Belo Horizonte: CEDEPLAR/UFMG, 1992. 398 p.
- 769- SEPLAN tem propostas para a reforma administrativa. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 28 jul. 1987. Parte 1, p. 9.
- 770- O SERVIÇO público vai bem. Entretanto... *Jornal da Coordenação Sindical* (dos trabalhadores no Serviço Público Estadual de Minas Gerais), Belo Horizonte, ago. 1990. p. 2-3. Edição Especial.
- 771- SERVIDOR faz 2 novas sugestões à reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 nov. 1987. p. 5.
- 772- SERVIDOR não perde com reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 jul. 1986. p. 9.
- 773- SERVIDOR protesta hoje contra últimas medidas na educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 fev. 1989. p. 9.
- 774- SERVIDORES discutem luta contra reforma no Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 nov. 1985. p. 7.
- 775- SERVIDORES esperam 3 horas para falar com secretário. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 out. 1987. p. 8.
- 776- SERVIDORES levam à AL suas críticas à reforma. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 out. 1987. p. 9.
- 777- SEVERINO, Antônio Joaquim. A formação profissional do educador; pressupostos e implicações curriculares. *ANDE*, São Paulo, n. 17, p. 29-40, 1991.
- 778- SHAPIRO, Svi. Educacion y democracia; estructuracion de un discurso contra-hegemonico del cambio educativo. *Revista de Educación*, Madrid, n. 291, p. 33-54, ene./abr. 1990.
- 779- SILVA, Jair Militão da. *Democracia e educação; a alternativa da participação popular na administração escolar*. São Paulo: FAE/USP, 1989. (Tese, Doutorado em Educação).
- 780- SILVA, Luiz Inácio da. (Lula). *Construiremos o socialismo nas lutas do dia a dia*. São Bernardo do Campo, Comissão Executiva Nacional do PT, 1980. 38 p. (Discurso na 1a. Convenção Nacional do Partido dos Trabalhadores a 27 set. 1981, em Brasília).
- 781- _____. O que é o pacto social? *Leia Livros*, São Paulo, p. 15, jun. 1981.
- 782- SILVA, Marcos A. da (Org.). ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS DE HISTÓRIA - ANPUH - Núcleo de São Paulo. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. 141 p.
- 783- SILVA, Maria Aparecida da. Professor; caminhos e descaminhos da profissionalização. *AMAE Educando*, Belo Horizonte, n. 204, p. 26-30, jun. 1989.
- 784- SILVA, Maria Aparecida da, SILVA, Isabel Oliveira e. Da filantropia à habituação ao trabalho; a proposta pedagógica da Escola Caio Martins. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 10 .p. 16-25, dez. 1989.
- 785- SILVA, Maria Ozamira da. Os intelectuais e o processo de transformação social. *Serviço Social e Sociedade*, São Paulo, v. 7, n. 20, p. 27-43, abr. 1986.
- 786- SILVA, Roque Aparecido da. Comissões de fábrica e autonomia dos trabalhadores. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria. *Processo e relações de trabalho no Brasil*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1992. p. 203-220.

- 787- SILVA, Tereza Roserley Neubauer. *Conteúdo curricular e organização da educação básica; a experiência paulista*. São Paulo: PUC, 1988. 395 p. (Tese, Doutorado em Educação).
- 788- SILVA, Tomaz Tadeu. *Produção, conhecimento e educação; a conexão que falta*. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 31, p. 79-90, dez. 1988.
- 789- SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) et al. *Trabalhalho, educação e prática social; por uma teoria da formação humana*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1991. 273 p.
- 790- SIMONSEN, Roberto C. *Evolução industrial do Brasil e outros estudos*. São Paulo: Nacional; EDUSP, 1973. 479 p. (Brasiliiana, 349).
- 791- SINDICALIZAÇÃO; sindicato único se amplia. *Jornal do Sindicato Único* (dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais), Belo Horizonte, n. 2, p. 2, nov./dez. 1990.
- 792- SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. *Reflexões e ações - urgente*. In: SEMINÁRIO ESTADUAL PEDAGÓGICO - CULTURAL, 1, 1990, Belo Horizonte. Belo Horizonte: UTE, 1990. 8 p.
- 793- SINDICATO único se amplia. *Jornal do Sindicato Único dos Trabalhadores em Educação de Minas Gerais*, Belo Horizonte, n. 2, p. 2, nov./dez. 1990.
- 794- SINGER, Paul. *Interpretação do Brasil; uma experiência histórica de desenvolvimento*. In: BORIS, Fausto (Org.). *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: DIFEL, 1984. v. 4, t. 3, p. 243.
- 795- _____. *Reflexões sobre inflação, conflito distributivo e democracia*. In: O'DONNEL, Guillermo, REIS, Fábio W. (Orgs.). *A democracia do Brasil; dilemas e perspectivas*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1988. p. 81-135.
- 796- _____. *Repartição da renda; pobres e ricos sob o regime militar*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986. 95 p.
- 797- SINGER, Paul, BRANT, Vinícius Caldeira (Orgs.) et al. São Paulo: *o povo em movimento*. 3 ed. Petrópolis: Vozes/CEBRAP, 1982. 230 p.
- 798- SOARES, Antônio Roberto. *Resultado final do encontro no Hotel Tauá*. In: SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO DA EQUIPE DE GOVERNO, 2, 1987, Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1987. 10 p. (Mimeogr.).
- 799- SOLA, Lourdes (Org.). *O Estado da transição; política e economia na Nova República*. São Paulo: Vértice, 1988. 152 p.
- 800- SOUSA, Sandra Záquia, DREIFUSS, Áurea (Orgs.) *Professor leigo no meio rural; desafios do processo de formação*. Belo Horizonte: MEC/FAE/IRHJ/Projeto Capacitação de Recursos Humanos/EDURURAL/NE, 1986. 192 p.
- 801- SOUZA-LOBO, Elizabeth. *Trabalhadoras e trabalhadores; o dia-dia das representações*. In: _____. *A classe operária tem dois sexos*. São Paulo: Brasiliense, 1991. p. 87-104.
- 802- SOUZA, Maria Inês Salgado de. *Os empresários e a educação; o IPES e a política educacional após 1964*. Petrópolis: Vozes, 1981. 211 p.
- 803- STEPAN, Alfred C. *Os militares; da abertura à Nova República*. Trad. Adriana Lopes e Ana Luiza Amendola. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 115 p.
- 804- STORCH, Sérgio. *Discussão da participação dos trabalhadores na empresa*. In: FLEURY, Maria Tereza Leme, FISCHER, Rosa Maria (Orgs.). *Processo e relações do trabalho no Brasil*. São Paulo: Atlas, 1985. p. 132-160.

- 805- SUPERVISORES querem que escola dê prioridade às experiências. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 15 out. 1985. p. 6.
- 806- TANCREDO; a sociedade mineira está viva. O congresso é prova disto. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 3, out. 1983.
- 807- TANCREDO atende aos professores. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 1, jun. 1983.
- 808- TANCREDO encerra amanhã congresso de educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 out. 1983. p. 3.
- 809- TÉCNICOS de ensino vêm diretrizes curriculares. *Minas Gerais*, Belo Horizonte, 11 mai. 1985. Parte 1, p. 6.
- 810- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. *Ritos de passagem; o fazer-se do (a) trabalhador (a) professor (a) em pedaços de história (A escola particular)*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 1992. 212 p. (Dissertação Mestrado em Educação).
- 811- TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez. *Administração e trabalho na escola; a questão do controle*. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 66, n. 154, p. 432-447, set./dez. 1985.
- 812- _____. *Alternativas organizacionais; um estudo do rendimento das questões educacionais e administrativas*. In: FISCHMANN, Rosely (Org.) et al. *Escola Brasileira*. São Paulo: Atlas, 1987, p. 72-88.
- 813- _____. *Política e administração de pessoal docente; um estudo sobre a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo*. São Paulo: FAE/USP, 1983. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- 814- THOMPSON, Edward P. *Ação da classe operária*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.
- 815- _____. *La sociedad inglesa del siglo XVIII; lucha de clases sin clases?* In: _____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase; estudios sobre la crisis de la sociedad preindustrial*. Barcelona, Grijalbo, 1979. p. 14-61.
- 816- _____. *Tradición, revuelta y consciencia de clase*. Grijalbo: Critica, 1979.
- 817- TORRES, Rosa María. *Que (e como) é necessário aprender? Necessidades básicas de aprendizagem e conteúdos curriculares*. Trad. Talia Bugel. Campinas: Papyrus, 1994. 158 p. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).
- 818- TRAGTENBERG, Mauricio. *Administração, poder e ideologia*. São Paulo: Moraes, 1980. 198 p.
- 819- _____. *Burocracia e ideologia*. São Paulo: Ática, 1985. 228 p. (Ensaio, 9).
- 820- _____. (Org.) *Marxismo heterodoxo*. São Paulo: Brasiliense, 1981. 228 p.
- 821- _____. *Quem paga o pacto social?* *Folha de São Paulo*, São Paulo, 7 abr. 1985. Folhetim, p. 9-10.
- 822- _____. *Relação de poder na escola*. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.
- 823- A "TRAVESSIA" da educação. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 5, p. 16, out. 1983.
- 824- UNESCO. *Sobre el futuro de la educación hacia el año 2000*. Madrid: Narcea, 1990.
- 825- UTE. *Revivendo os Congressos da UTE*. Belo Horizonte, [s.d.]. 14 p.

- 826- UTE - MG. Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Trabalho pedagógico e estrutura escolar. In: CONGRESSO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE, 1, 1991, Belo Horizonte, 1991. 11 p.
- 827- UTE apela a Brasília. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 set. 1987. p. 7.
- 828- UTE diz que Newton Cardoso não cumpre acordo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 dez. 1987. p. 8.
- 829- UTE e APPMG preparam assembléia conjunta. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 mai. 1986. p. 5.
- 830- UTE não concorda com convocações de mestres. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 nov. 1984. p. 6.
- 831- UTE pede solução para os "João ninguém". *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 23 set. 1987. p. 6.
- 832- UTE quer anistia para grevistas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 jun. 1984. p. 5.
- 833- UTE condena concurso de título para diretor escolar. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 17 fev. 1989. p. 6.
- 834- UTE critica pacote e promove um seminário sobre danos salariais (pacote de verão). *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 jan. 1989. p. 11.
- 835- UTE denuncia ausência de 20 mil professores que não tiveram seus contratos prorrogados pelo governo estadual. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 12 fev. 1989. p. 14.
- 836- UTE denuncia aviso falso da Fazenda. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 jul. 1988. p. 7.
- 837- UTE denuncia demissão ilegal de professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 out. 1988. p. 10.
- 838- UTE denuncia desvio de verbas no governo Newton Cardoso. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 mai. 1989. p. 7.
- 839- UTE denuncia dívida de três bilhões de cruzados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 ago. 1988. p. 5.
- 840- UTE denuncia manutenção da fusão de turmas no interior. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 set. 1988. p. 5.
- 841- UTE denuncia propaganda que o governo veicula sobre o NEEC (Núcleo de Ensino e Extensão Comunitária). *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 28 mar. 1989. p. 7.
- 842- UTE denuncia que educação não foi prioridade no governo Newton Cardoso. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 3 jan. 1989. p. 9.
- 843- UTE denuncia que o Estado demitirá 3000 professores convocados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 25 fev. 1983. p. 5.
- 844- UTE denuncia queda do ensino em Minas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 10 set. 1988. p. 8.
- 845- UTE denuncia substituição de diretores por critério político. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 set. 1989. p. 8.
- 846- UTE diz que governador desrespeita a lei. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 out. 1988. p. 5.
- 847- UTE entra na justiça contra a anulação do concurso de 1986. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 2 ago. 1988. p. 8.
- 848- UTE entra na justiça contra itens do decreto que dispõe sobre o sistema de consignação em folhas e ordens de pagamento dos servidores públicos civis do Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 21 fev. 1988. p. 9.
- 849- UTE impetra mandado para manter desconto em folha. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 5 abr. 1988. p. 7.

- 850- UTE inicia campanha por melhoria de salário da rede estadual de ensino. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 4 fev. 1984. p. 5.
- 851- UTE protesta contra o governo no dia 4 (Dia do Basta). *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 18 fev. 1988. p. 11.
- 852- UTE prova que Estado paga o menor salário em comparação com as escolas da rede particular. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 abr. 1983. p. 7.
- 853- UTE quer a garantia da estabilidade. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 14 jul. 1988. p. 10.
- 854- UTE quer apressar votação do projeto sobre pó-de-giz. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 jun. 1988. p. 7.
- 855- UTE quer reunir concursados e impetrar mandado de segurança contra o Estado. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 9 jun. 1988. p. 7.
- 856- UTE questiona proposta do Conselho Federal de Educação sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 16 abr. 1989. p. 9.
- 857- UTE reclama de atraso do pagamento. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 22 jul. 1988. p. 7.
- 858- UTE reúne concursados para ir à justiça contra o governo. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 mai. 1988. p. 20.
- 859- UTE reúne professores contratados. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 31 jan. 1986. p. 6.
- 860- UTE tenta audiência com ministro. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 29 set. 1987. p. 9.
- 861- UTE 1979 - 1987; um pouco de nossa história. Belo Horizonte: [s.ed.], 1987. 23 p.
- 862- UTE vai à justiça contra resolução de Secretário da Educação de redução do quadro de pessoal nas escolas. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 19 fev. 1989. p. 13.
- 863- UTE vai entrar na justiça contra a anulação do concurso público estadual de 1986, envolvendo 1700 professores. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 30 jul. 1988. p. 7.
- 864- VALORIZAR a classe do magistério; promessa que o governo mineiro está cumprindo. *Jornal da Educação*, Belo Horizonte, n. 1, p. 9, jun. 1983.
- 865- VASCONCELOS, Valdir. No bê-a-bá da decadência, a falta de estímulo ao professor. *Estado de Minas*, Belo Horizonte, 6 ago. 1983. p. 8.
- 866- VIDAL, J. G. et al. *El proyecto educativo do centro; una perspectiva curricular*. Madrid: EOS, 1992. 328 p.
- 867- VIDIGAL, Luiz Eulálio de Bueno. O que é o pacto social? *Leia Livros*, São Paulo, p. 14, jun. 1981.
- 868- VIEIRA, Evaldo Amaro. *Democracia e política social*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992. 102 p. (Coleção polêmicas de nosso tempo, v. 49).
- 869- _____. *Estado e miséria social no Brasil; de Getúlio a Geisel - 1951 - 1978*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1987. 240 p.
- 870- _____. Estado e política social. *Educação e Sociedade*, São Paulo, n. 2, p. 79-85, jan. 1979.
- 871- _____. Poder e educação. *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 93-95, set. 1978.
- 872- _____. Prefácio. In: XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. *Poder político e educação de elite*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. p. 11-12.

- 873- VIEIRA, Luiz Renato. Intelectuais, cultura e autoritarismo no Brasil pós - 64. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 6, n. 24, p. 74-82, out./dez. 1991.
- 874- A VOLTA do homem; Newton Cardoso anuncia: é candidato a governador na eleição de 1994. *Isto é Minas*, Belo Horizonte, n. 104, p. 8-11, 17 nov. 1993. (Entrevista).
- 875- WEEFFORT, Francisco Corrêa. O caráter da transição. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 26 jun. 1987. Folhetim, p. B 4.
- 876- _____. *O populismo na política brasileira*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. 181 p. (Estudos brasileiros, 25).
- 877- _____. *Por que democracia?* 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 133 p.
- 878- _____. A república que não deu certo. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 31 dez. 1988. Folhetim, p. 15.
- 879- WERTHEIN, Jorge, ARGUMENTO, Manuel (Orgs.). *Educação e participação*. Rio de Janeiro: Philobibliion/IICA/SEPS/MEC, 1985. 195 p. (Viver e aprender, 2).
- 880- WOOD, Stephen. *O modelo japonês em debate; pós fordismo ou japonização do fordismo*. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, n. 17, p. 28-43, out. 1991.
- 881- _____. Toyotismo e/ou japonização. In: HIRATA, Helena (Org.). *Sobre o "modelo" japonês*. São Paulo: USP, 1993. p. 49-77.
- 882- WOOD, Stephen, JONES, Bryn. Qualification tacites, division du travail et nouvelle technologies. *Sociologie du Travail*, Paris, n. 4, p. 407-421, 1984.
- 883- XAVIER, Maria Elizabeth Sampaio Prado. *Capitalismo e escola no Brasil; a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931 - 1961)*. Campinas: Papirus, 1990. 182 p.
- 884- _____. *Poder político e educação de elite*. 2. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1990. 144 p.
- 885- ZARAFIAN, Philippe. Qualification collective et automatization; le cas de la sidérurgie. *Formation - Emploi*, n. 1, p. 37-51.
- 886- ZUNG, Acácia Zeneida Kuenzer. A teoria da administração educacional, ciência e ideologia. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 48, p. 39-46, fev. 1984.
- 887- YOUNG, Michel F. D. Uma abordagem do estudo do conhecimento socialmente organizado. In: GRACIO, Sérgio, STOER, Stephen (Orgs.). *Sociologia da educação II - antologia; a construção social das práticas educativas*. Trad. Sérgio Grácio e outros. Belo Horizonte: Livros Belo Horizonte, 1982. p. 151-187.