

ERRATA

SUMÁRIO

No CAPÍTULO I, onde se escreve *PROFESSIONALIZAÇÃO*,
leia-se *PROFISSIONALIZAÇÃO*.

INTRODUÇÃO

Página 12

Na primeira linha leia-se: a partir da reforma da Lei
5.692/71.

CAPÍTULO I

Por problemas de montagem da tese na gráfica, não foi
inclusa a página 59, que segue em anexo.

CAPÍTULO V

Página 199

No segundo parágrafo leia-se:

Em 1979, o movimento acabou politizando os professores,
através do desenvolvimento de sua consciência crítica, pelo
desvelamento de um conteúdo político ligado à sua experiência de
trabalho.

No terceiro e último parágrafo deve-se ler:

A história dos movimentos reivindicatórios dos
trabalhadores do ensino evidencia um relacionamento instrumental,
baseado numa organização vertical com referência ao Estado. No
movimento de 79 "... a indeterminação das propostas é,

justamente, sua grande novidade e etiquetá-las seria eliminar aquilo que, por serem indeterminadas, as põe no movimento da história: seu sentido como seu porvir. A política não é ciência, mas ação que se inventa. "65 Na própria dinâmica do movimento e na relação aberta com a liderança, a categoria se constituía no processo de coletivização, se auto-fazendo nas lutas em confronto com o Estado.

CAPÍTULO VII

Página 222

Nas duas primeiras linhas onde se escreve:
as professoras ainda não organizadas não encontrando
tendem a se dispersar. Leia-se: as professoras ainda não
organizadas tendem a se dispersar.

CONCLUSÃO

Página 229

Na última linha do primeiro parágrafo leia-se:
reivindicações e estratégias de mobilização.

Página 230

Na primeira linha do último parágrafo leia-se:
Toda história de organização política das professoras,

Página 231

No início da página onde se escreve criatividade das
professoras., leia-se:
criatividade das professoras se exprime através de linguagens e
formas inesperadas, resultando num imaginário coletivo inspirado
pelo calor do momento.

IRMA LUIZ BONACINI

A MAIOR AULA EM PRAÇA PÚBLICA: TRABALHO, POLÍTICA E IMAGINÁRIO
DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM MINAS GERAIS (1979 - 1980)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1992

IRMA LUIZ BONACINI

Este exemplar corresponde à redação final da Tese
defendida por Irma Luiz Bonacini
e aprovada pela Comissão Julgadora em 26/08/1992

Data: 26/08/1992

Assinatura: Michael Horrobin

**A MAIOR AULA EM PRAÇA PÚBLICA: TRABALHO, POLÍTICA E IMAGINÁRIO
DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS EM MINAS GERAIS (1979 - 1980)**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
1992**

80 920 1992

Tese apresentada como exigência parcial
para obtenção do grau de Doutor em Educação
(História e Filosofia da Educação) à
Comissão Julgadora da Universidade Estadual
de Campinas, sob orientação do Professor
Doutor MICHEL MARIE LE VEN.

COMISSÃO JULGADORA

Reitoria

Prof. Dr. J. S. S. S.

Prof. Dr. J. S. S. S.

Prof. Dr. J. S. S. S.

Michel Marie Leven

Campinas, 26 de agosto de 1992.

Ao meu pai, *in memoriam*, à minha mãe e a meus irmãos,

À Angélica, Simone e Rubens: motivação maior deste trabalho,

Ao José Rubens, com muito carinho e gratidão.

Ao Professor Dr. Michel Marie Le Ven, pela confiança, estímulo e segura orientação,

Às mestras, com admiração e respeito.

A todas as professoras, militantes e líderes que reavivaram comigo um pouco de sua história,

A Luiz Soares Dulci, pela leitura e sugestões,

À APPMG e UTE, por facilitarem o acesso às fontes documentais,

A todos os Órgãos da Secretaria de Estado da Educação, pelas informações e dados,

A Nadir e Maria, secretárias da Pós-Graduação, pela atenção e amizade,

Ao Whelliton Ribeiro, pelos trabalhos de digitação e impressão da tese,

A Elaine e Terezinha, Bibliotecárias da UFU, pela normalização bibliográfica,

Aos professores do DPOPP pelo interesse e apoio,

A todos que contribuíram para que este trabalho se realizasse,

A minha profunda gratidão.

RESUMO

A reconstrução histórica do processo de organização política das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais em Minas Gerais, tendo como marco as greves de 79 e 80, desenvolveu-se em três instâncias: no cotidiano de trabalho, nos movimentos reivindicatórios em questão e na organização político-sindical das professoras. No primeiro momento procedeu-se à análise das relações de trabalho no interior da escola, detectando focos de resistência daí decorrentes. Contou-se com dados oficiais e com o depoimento das professoras primárias. Essa luta travada no interior da escola vai ter continuidade com a eclosão das greves de 79 e 80. Nesta segunda etapa, utilizou-se de dados arquivados na UTE-MG e na APPMG, aliados ao testemunho das bases e líderes. Da solidariedade e luta do movimento de 79 surge a UTE-MG, que representa um avanço no processo de organização das professoras. As pesquisas evidenciaram que o avanço em termos de organização quando da greve de 79 que reforça e consolida a política no cotidiano de trabalho sofre um recuo na greve de 80. A repressão do Estado e seus mecanismos para se manter hegemônico tornam o ritmo do movimento social e sindical descontínuo. Nesse curso, a organização política das mestras oscila entre avanços, pausas e retrocessos.

SUMÁRIO

RESUMO	i
INTRODUÇÃO	01

PARTE I

O PERFIL DA PROFESSORA PRIMÁRIA: MULHER, TRABALHADORA, SUJEITO POLÍTICO.

CAPÍTULO I: A PROFESSIONALIZAÇÃO DAS EDUCADORAS DE BASE:
A POLÍTICA EDUCACIONAL E O PROCESSO DE
DESQUALIFICAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS 16

CAPÍTULO II: O FAZER-SE DA EDUCADORA NAS AMBIGÜIDADES E
CONTRADIÇÕES DO COTIDIANO DO TRABALHO 69

PARTE II

OS MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS DOS PROFESSORES (1979-1980)

CAPÍTULO III: AÇÃO E EXPRESSÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES EM
SUA MANIFESTAÇÃO CONTRA O ESTADO E
SINDICATOS DEPENDENTES.
(1979 - ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO DO
E CORRELAÇÃO DE FORÇAS)108

CAPÍTULO IV: O MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO DOS PROFESSORES
PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E PELA
DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA.
(1980: A REPRESSÃO DO ESTADO E O
DESEQUILÍBRIO DE FORÇAS) 145

PARTE III

ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS

CAPÍTULO V: EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO DAS BASES E SUA RELAÇÃO COM OS LÍDERES NA GREVE DE 1979	173
CAPÍTULO VI: ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA NOVA ENTIDADE: UTE-MG (UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS)	200
CAPÍTULO VII: RELAÇÃO LÍDERES/BASE NO MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO DE 1980	221
CONCLUSÃO	229
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	234

INTRODUÇÃO

A nossa pesquisa pretende reconstruir historicamente, o processo de organização política das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais, que se constituem enquanto classe¹ no seu saber e fazer do cotidiano escolar; na sua ação coletiva organizada e no seu projeto político sindical.

Na análise das professoras, enquanto segmento da classe trabalhadora, procuramos compreender esta categoria na dinamicidade de seu constituir-se, num processo ativo em que a professora primária é ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua história. Levamos, portanto, em consideração tanto sua ação quanto os seus condicionamentos, isto é, quando sua experiência consolida, edifica e é mediada por valores e tradições na construção de uma identidade de interesses coletivos.

O desenvolvimento desta pesquisa se faz através da

¹O significado do termo classe baseia-se na contribuição de Thompson, tal como conceitualizado na sua obra: a Formação da Classe Operária Inglesa, volume I, 1987, p. 10. Segundo este autor "a classe acontece quando alguns homens, como resultado de experiências comuns, (herdadas ou partilhadas) sentem e articulam a identidade de seus interesses entre si, e contra outros homens cujos interesses diferem (e geralmente se opõem) dos seus. A experiência de classe é determinada em grande medida, pelas relações de produção em que os homens nasceram - ou entraram involuntariamente. A consciência de classe é a forma como essas experiências são tratadas em termos culturais: encarnadas em tradições, sistemas de valores, idéias e formas institucionais. Se a experiência aparece como determinada, o mesmo não ocorre com a consciência de classe (...). A consciência de classe surge da mesma forma em tempos e lugares diferentes, mas nunca exatamente da mesma forma".

análise das condições de vida e trabalho das professoras das quatro primeiras séries em Minas Gerais, principalmente no Triângulo Mineiro e da sua prática política expressa nos movimentos reivindicatórios de 79 e 80. Esse movimento vai culminar com a organização sindical das mestras, através do processo de criação da UTE (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais).

A opção pelas trabalhadoras do ensino das séries iniciais, se justifica, pela prioridade e relevância que conferimos a este nível de ensino, que é o único que realmente assimila parte das crianças da classe trabalhadora. Este grande contingente de professoras foi a principal vítima de uma política educacional, que as marginalizou pela discriminação salarial e desqualificação profissional, principalmente a partir da proclamada "democratização" da educação proposta pela Lei 5.692/71.

Na greve de 79, a professora primária teve um papel importante no impulso e manutenção do movimento, como demonstram os depoimentos de muitos líderes e militantes. Jornais e documentos desse período falam da greve se referindo quase que exclusivamente às trabalhadoras do ensino das séries fundamentais, embora a liderança fosse constituída principalmente por professores de 5ª a 8ª séries do 2º grau.

No final da década de 70, a sociedade vive intensas contradições, resultantes de uma política desenvolvimentista, voltada para o crescimento econômico. Na educação, vai se investir, portanto, numa política direcionada para a formação de mão-de-obra qualificada que responda às exigências de industrialização.

A avaliação do que tem sido a política do Estado em relação às professoras primárias e ao nível de ensino a elas endereçado, nos daria subsídios para maior compreensão da política no cotidiano escolar que instaura o processo de organização política das trabalhadoras do ensino, tendo como marco as greves de 79 e 80.

Para o desenvolvimento de nosso objeto de pesquisa, buscamos, portanto, articular na história, a política de educação direcionada para o ensino fundamental, destacando as alternativas decorrentes para se forjar a educadora necessária para este nível de ensino. Demos destaque às diretrizes políticas significativas da Lei 5692/71, que nos dão indicadores da proposta de educação para as primeiras séries, que vão contribuir para configurar em 79, o perfil de uma nova educadora.

Será enfatizado o período em que se intensificam as relações de trabalho próprias do modo de produção capitalista, no sistema educacional e no interior da escola e que vão coincidir com a reforma do ensino de 1º e 2º graus proposta pela Lei 5692/71.

A partir de então, a ênfase à profissionalização preconizada para o 2º grau, pretende formar mão-de-obra qualificada para as indústrias enquanto que o ensino fundamental vai ser direcionado para as exigências de urbanização dos marginalizados do campo, visando dar-lhes as mínimas condições de sobrevivência e adaptação.

a negligência da política educacional em relação ao ensino elementar vai repercutir também no seu descaso às professoras a ele endereçadas. "A interpretação da Lei 5692/71, na parte relativa aos Estatutos do Magistério, plano de carreira e

remuneração conforme nível de formação (arts. 29, 35 e 37) repercutiu diretamente sobre os cursos de formação dos professores que atuam nas quatro primeiras séries do 1º grau, (...) esvaziando aqueles cursos desde que situaram as 'normalistas' na escala mais baixa de remuneração salarial..."² Inversamente ao que se pretendia, essa legislação e as medidas dela decorrentes transformaram o sistema de ensino numa estrutura excessivamente hierarquizada, padronizada e controlada.

A baixa remuneração e a "democratização" das escolas normais passam a ser atrativo apenas de uma clientela composta por "... integrantes das classes médias mais pobres. Estes estudantes, por sua própria condição social, chegam ao 2º grau com forte carência de recursos e preparação intelectual, pois já fizeram o 1º grau em escola deficiente. E a escola normal acaba não tendo condições de suprir estas deficiências, que serão passadas para as quatro primeiras séries completando o círculo..."³

Em nome da modernidade⁴, da eficácia e da produtividade, existia desde o início da década de 70 uma política educacional que leva à desqualificação e conseqüente desvalorização profissional das professoras das quatro primeiras séries. Nesse sentido, as autoridades educacionais vão reorganizar o trabalho escolar viabilizando condições opressivas de trabalho e

²ABIB, Jorge José. As secretarias estaduais de educação e a administração dos sistemas de ensino. MEC. Secretaria de Ensino de 1º e 2º graus. 1980, p. 103.

³VASCONCELOS, Valdir. No bê-a-bá da decadência a falta de estímulo ao professor. Minas Gerais. Educação. 01/03/83, p. 8.

⁴Esta modernização se efetivaria pela descentralização através da ampliação dos órgãos da Secretaria de Estado da Educação e pela criação e implantação do Sistema de Supervisão a nível central e regional.

contribuindo para intensificar o clima de insatisfação das mestras, fazendo aflorar sua contestação nos movimentos de 79 e 80.

A luta das mestras dá-se no bojo do crescimento de oposição à ditadura, numa conjuntura política que as impulsiona para o avanço do movimento social e político. O movimento é propício à emergência das trabalhadoras do ensino, enquanto categoria longamente sofrida e explorada e desejosa de rebelar e lutar contra o poder representado pelo sistema.

Entretanto, as greves das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais não se originam do movimento de 79. A crise das professoras primárias tem-se evidenciado historicamente, através de suas mobilizações *"que em outras épocas, décadas de 50 e 60 avançaram mais"*⁵

Na década de 50 ocorreram 5 greves. *"Em 53 deu-se o movimento de desagrado da entidade com professoras de Belo Horizonte"*⁶. Em 1954, o movimento contava com a participação de Belo Horizonte e cidades do interior. Prolongou de agosto a novembro, quando se reivindicava o vencimento acima do salário mínimo.

Em 1955, foi o primeiro movimento a nível estadual, liderado por Ana Coroaci Torquato com assembléias de 4000 (quatro mil) professores. *"Foi proposto um aumento de duas letras na carreira, tabela de vencimento e foi votado para vigorar em 56 o piso do salário mínimo"*⁷. Em 1956, deu-se a luta pela equiparação

⁵CAMPBELL, Magda. diretora da APPMG por duas gestões. 1981 a 1987 e em 1990. Belo Horizonte, MG, 1990.

⁶TORQUATO, Coroaci. Presidente da APPMG de 1951 a 1957. Belo Horizonte, MG. 1990.

⁷Idem, *ibid.*

salarial.

Em 1959, a greve eclode novamente a nível estadual quando se reivindicava plano de carreira para o magistério. "Foi fortíssima e vitoriosa. Os alunos foram aprovados por decreto do governador."⁸

Na década de 60, ocorreram duas greves em 68 e 69, com a participação apenas das professoras primárias pelo pagamento em dia. Alguns municípios do interior ficavam de 6(seis) meses a 1 (um) ano sem receber. "Num período de grande repressão, fechamento político em cima do AI5, com bombas e jatos d'água na Praça da Liberdade"⁹. "Com a situação de penúria, as cidades faziam greve individualmente, a Associação teve que entrar para controlar."¹⁰

Existe, portanto, uma tradição de luta das professoras das quatro primeiras séries, que vai ser revigorada no período da chamada "distensão política". Com a reorganização da sociedade civil, o clima de tensão social vai ser um campo aberto para a manifestação do descontentamento latente do magistério. Apesar de sua heterogeneidade enquanto categoria, as professoras primárias vão participar mais efetivamente da aprendizagem coletiva que nasce dos embates no interior das escolas, se intensificando e ampliando no movimento grevista que eclode em 79.

Todos os problemas vivenciados pelos professores de Minas, restringidas algumas especificidades, são comuns aos trabalhadores do ensino de outros Estados: salários baixos; falta de estabilidade, a não existência de um quadro de carreira; não cumprimento de lei do pagamento por habilitação; a não

⁸CAMPBELL, Magda. Diretora da APPMG em 1990. B.H.-MG. 1990.

⁹Idem, ibid.

¹⁰TORQUATO, Coroaci. Op. Cit.

regulamentação do estatuto do magistério; concursos atrasados. Todas essas dificuldades fazem eclodir a manifestação de uma explosividade latente, que vai ter ampla repercussão por encontrar ressonância nas manifestações de outros segmentos da classe trabalhadora.

O que nos parece novo na greve dos trabalhadores do ensino em 79 é o caráter generalizado da luta. Em todo o país: Paraná, Rio, São Paulo, etc. os professores faziam greve. E mais importante ainda é que os professores não avançam isoladamente. Em 1978, vários segmentos da classe trabalhadora se rebelam contra os baixos salários a que estavam submetidos naqueles 15 anos. Há uma vontade generalizada de romper com a submissão para a conquista de suas reivindicações.

Com o surgimento da "*palavra operária*", em que o trabalhador busca sua afirmação como sujeito político, os professores são igualmente sensibilizados por um novo discurso que confere novos significados aos conceitos e tradições. Passam, portanto, a reelaborar e transformar valores antigos se tornando mais conscientes de sua posição em relação à política educacional e ao Estado.

A reorganização política a partir de 79 se torna ainda mais significativa por avançar independente das entidades existentes, realizando na luta a conquista pela autonomia e liberdade sindical. Do ponto de vista da liderança, o novo traduz a vontade política de se construir, a partir das bases uma organização sindical e política, articulada aos interesses da classe trabalhadora.

A mobilização dos professores públicos mineiros surge no bojo do movimento das escolas particulares, cujas

reuniões abrem espaço para que a discussão seja levada também aos professores do Estado.

Os professores da rede particular vinham se mobilizando desde o final de 1978, na tentativa de intervir na campanha salarial da categoria, que estava sendo conduzida por parte da diretoria do sindicato. Essa mobilização se desdobrou para o início de 1979 após negociações para as quais a categoria não foi consultada e nem pode participar.¹¹

Embora os interesses da liderança dos professores da rede pública não coincidissem com os objetivos políticos das tendências que representavam a rede particular, foi decidido pelo encaminhamento conjunto da luta num primeiro momento.

A rede pública poderia contar, portanto, com a retaguarda da escola particular cujos líderes "...tinham know-how; sabiam como organizar os comandos, tinham acesso à Universidade, à imprensa, ligada às tendências. Os líderes da escola particular eram indispensáveis também por terem melhores condições de vida, apoio das Pastorais e das Associações de Bairro, além de sua relação com outros Estados. A esta experiência e apoio se somavam a simplicidade e vivência profissional dos professores da escola pública."¹²

As reivindicações foram se configurando das reuniões em que se discutiam os principais problemas do magistério. Os professores mobilizados foram se tornando conscientes das dificuldades enfrentadas pela categoria e das implicações políticas que estavam contribuindo para sua desqualificação profissional bem como para a descaracterização do

¹¹Cf. Jornal Módulo III. Agosto/79. Ano 1, nº 1, p. 6.

¹²DULCI, Luiz Soares. Líder dos professores em 79. Fez parte da 1ª Diretoria da UTE. Belo Horizonte, MG. 1991.

ensino público em Minas Gerais.

Formuladas as reivindicações, os professores pressionaram as entidades existentes para o encaminhamento da luta. Enfrentando a resistência da APPMG (Associação dos Professores Primários de Minas Gerais) e APLEOMG (Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de Minas Gerais), a categoria se inflama e se envolve no movimento contagiante que irrompe em Belo Horizonte e se expande rapidamente pelo interior do Estado.

Situamos nossa pesquisa em Uberlândia e Belo Horizonte. Nestes dois lugares as greves dos professores em 79 e 80 tiveram mobilizações expressivas. Nosso trabalho em Uberlândia facilitaria o contato com as escolas para a coleta de dados.

No desenvolvimento da pesquisa, nos utilizamos de dados documentais arquivados na sede da UTE-MG, em Belo Horizonte, que informam sobre os movimentos de 79 e 80 em vários municípios de Minas Gerais. A capital de Minas foi também o cenário de manifestações públicas: passeatas, assembléias, congressos, que reuniram professores de grande parte dos municípios envolvidos nos movimentos referidos. Tanto em Belo Horizonte como em Uberlândia contamos com a experiência de professores e professoras que no processo de militância vivenciaram estes movimentos em diversas regiões do Estado.

Apesar da tentativa em delinear o perfil de organização política das mestras a nível de Estado, a nossa pesquisa não pretende ser representativa de todas as professoras primárias em Minas Gerais. A professora como entidade universal e abstrata não existe. Existem professoras de diferentes origens sócio-econômicas, culturas diversas e de diferentes compreensões

da ação e organização políticas. Uma mesma professora pode assumir historicamente posturas diferentes conforme as relações de gênero e classe determinadas pela dinâmica do movimento social.

As trabalhadoras do ensino das quatro primeiras séries em Minas Gerais, se constituem, portanto, numa categoria profundamente heterogênea, em seu grau de consciência política, de acordo com variáveis diversas: nível de urbanização e industrialização; condições de vida e trabalho; qualificação profissional e nível de complexidade da organização escolar entre outras.

Para compreender e aprofundar nosso objeto de pesquisa - *"Organização política das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais e os movimentos reivindicatórios de 79 e 80"* - pretendemos desenvolver o trabalho em três partes, tentando captar o fazer-se da educadora na sua prática pedagógica, nos movimentos reivindicatórios e na sua organização político-sindical.

Procuramos dar destaque à professora primária no seu fazer-se enquanto trabalhadora, quando são priorizadas nas análises tanto a professora conservadora quanto a progressista, sem superestimar o valor e atuação dos líderes. A sua história se fará através de sua própria fala, numa tentativa de evidenciar sua cultura, valores e tradições.

Embora nossas preocupações sejam centradas nas professoras de primeira a quarta séries, na segunda parte do trabalho isso se explicita, apenas através da lógica do próprio movimento, em que as reivindicações, as estratégias de mobilização põem as mestras em evidência no cenário da luta. Já na primeira e terceira partes da pesquisa, buscamos direcionar as análises para o nosso objetivo principal: as trabalhadoras de base.

Um procedimento inicial foi a elaboração e aplicação de um questionário tematizando todos os problemas da pesquisa. A utilização das entrevistas se deu no sentido de aprofundar e esclarecer as questões não resolvidas no questionário e foram recorrentes em todas as partes do trabalho. Foram elaborados 2 (dois) questionários, com objetivos e conteúdos específicos para apreender tanto as representações das bases quanto da liderança em relação ao nosso objeto de pesquisa.

Os questionários e entrevistas direcionados para professoras primárias, foram realizados em seis escolas de Uberlândia, tendo em vista os seguintes critérios: escolas de periferia; escolas localizadas no centro; escolas de 1^a a 4^a séries; escolas de 1^a a 8^a séries ; escolas de 1^a a 8^a séries e 2^o grau.

Demos prioridade aos depoimentos das professoras que participaram dos movimentos grevistas e que continuam na condição de regente de classe das quatro primeiras séries. Para a fundamentação teórica relativa as três partes em questão, nos utilizamos de literatura específica que pudesse contribuir para explicitar, confirmar ou rejeitar as hipóteses levantadas.

Na análise e interpretação dos dados enfatizamos a questão cultural das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais, no processo das relações de gênero e classe que se constroem historicamente, que interferem e são determinadas pela divisão sexual e técnica do trabalho na dinâmica mesma do movimento social.

Na primeira parte composta por 2 (dois) capítulos, tentamos dar configuração ao perfil da professora primária como mulher e trabalhadora. No primeiro capítulo damos ênfase à

política educacional, a partir da reforma 5692/71, buscando evidenciar a relação pedagógica entre professoras e especialistas. As relações de trabalho daí decorrentes são aprofundadas no segundo capítulo onde a ênfase recai nas condições de trabalho em que se exerce a prática pedagógica das mestras. Aqui, a relação pedagógica vai ser centrada entre aluno e professora, tendo em vista suas culturas, a ideologia oficial e a organização escolar.

Neste 2 (dois) capítulos trabalhamos, portanto, a divisão técnica do trabalho no interior da escola, sem perder de vista as implicações da divisão sexual do trabalho a que está submetida a força de trabalho feminina. Para isso, nos utilizamos de categoria analítica dos gêneros que evidencia a relação de poder legitimada entre os sexos em que as representações dominantes são apresentadas como naturais. A categoria analítica dos gêneros desmascara, portanto, elementos ideologizantes que justificam a dominação "natural" dos homens na sociedade.

As mestras como trabalhadoras assalariadas vão se constituindo simultaneamente nos limites impostos pela hierarquização do trabalho e na perspectiva de elaboração de um novo saber que surge das contradições vividas pelos mecanismos de controle impostos e das ambigüidades de suas condições precárias de trabalho. No seu dia-a-dia escolar compartilham experiências comuns e reelaboram estas vivências em termos políticos e culturais. Nesse processo vão se constituindo enquanto classe na construção de uma identidade de interesses próprios e em oposição e confronto com o Estado.

Na segunda parte: "*Movimentos Reivindicatórios dos Trabalhadores do Ensino*", desenvolvemos uma análise dos movimentos grevistas, trabalhando as greves de 79 e 80,

respectivamente no terceiro e quarto capítulos. Nesta perspectiva, as entrevistas foram realizadas com líderes e militantes de Belo Horizonte e Uberlândia. Nesta localidade contamos ainda com a contribuição de algumas professoras primárias, representativas das bases.

Procuramos analisar e compreender as greves numa relação dinâmica em que a pressão e expressão dos líderes e bases interagem com as medidas repressoras do Estado. A mobilização da categoria no seu confronto com o Estado e entidades existentes vai assimilando vários segmentos da sociedade civil, no processo de luta. Neste sentido, atentamos para o nível de correlação de forças que se estabelece em cada instância.

Objetivamos, portanto, captar a mediação de forças reacionárias e progressistas. As primeiras sendo representadas por lideranças políticas da situação: ARENA e as segundas por parlamentares do MDB; pela Igreja; pais; alunos; imprensa; Associações de Bairro; Movimento Feminino; Comitê Pró-Anistia; sindicatos do interior e da capital. Neste dinamismo, com o envolvimento de novos atores, acompanhamos o avanço do movimento, tendo em vista as estratégias de mobilização dos trabalhadores do ensino e a resposta do Estado às crescentes pressões da categoria.

Nos empenhamos em resgatar o caráter festivo da greve dos professores em 1979 e 1980, destacando a dimensão cultural dos atores e buscando visualizar um novo significado da prática política das mestras. Durante as greves, as professoras saem do seu isolamento e marginalidade através de formas solidárias de ação coletiva, redescobrimo na luta sua dignidade, valor e importância como sujeitos políticos.

Assim, a greve é analisada também como ruptura e

liberação do cotidiano opressivo de trabalho, negando o individualismo e solidão da divisão do trabalho. Na relação da liderança com as trabalhadoras do ensino das séries fundamentais tentamos resgatar as formas de manifestação que expressam a alegria e liberdade individual e coletiva bem como as transformações íntimas que nascem das emoções vividas durante a greve.

Os capítulos que compõem a terceira parte da tese, tratam da organização política-sindical das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais. Sem perder a dimensão simbólica, cultural e festiva das greves, buscamos dar mais ênfase ao processo político de organização da categoria.

Para aprofundar no processo de organização sindical das professoras, referente a terceira parte, desenvolvemos três capítulos, tematizando a relação líderes/base na greve de 79; a fundação da entidade e sua mediação com as bases na greve de 1980. Para avançar aqui na configuração do perfil político da professora primária, enfatizamos a questão cultural, o nível de participação e a aprendizagem política resultante do processo de luta.

O capítulo que inicia a terceira parte: - *"Expressão e Participação das Bases e sua Relação com os Líderes na Greve de 1979"* - pretende aprofundar a análise da dimensão pedagógica desenvolvida na greve de 79, detectando a aprendizagem política que vai se consolidando na própria dinâmica do movimento. Na greve de 79, a expressão política das bases, traduzida pela simpatia e solidariedade ao movimento se direciona para um conteúdo político, através da mensagem e exemplo de luta da liderança. Na compreensão e definição de seus objetivos, a categoria vai se constituindo enquanto grupo organizado.

Com relação à participação das professoras na greve de 79, apontamos para o caráter não homogêneo da categoria, evidenciando os aspectos que restringem sua participação. Entre estes, foi considerada a relação líderes/bases, mediada tanto pelo exercício democrático como por posturas autoritárias. Para análise e compreensão destas práticas, retomamos a categoria analítica dos gêneros, dando ênfase à questão cultural da professora enquanto mulher e trabalhadora.

Buscamos enfatizar a análise da prática pedagógica das mestras, pondo em evidência o conteúdo político das formas de luta e reivindicações, que desvelam através de comunicados, mensagens e discursos o sentido alienante de conceitos mistificadores. Os estereótipos que relacionam o magistério ao sacerdócio, à doação e ao amor são amplamente trabalhados no decorrer do movimento.

A música é utilizada para demonstrar a aprendizagem política que se dá no processo da luta, quando elementos culturais que servem à sujeição da mulher, nas relações de gêneros, são desvelados. A nova aprendizagem das mestras é socializada pelo próprio caráter político das reivindicações e manifestações quando ensinar significa o próprio ato de aprender.

Nos capítulos VI e VII, pudemos constatar que a diversidade de forças políticas, presentes em 79 vai continuar interferindo no processo de organização das professoras e na relação UTE/base, por ocasião da fundação da entidade e no movimento subsequente.

PARTE I

O PERFIL DA PROFESSORA PRIMÁRIA: MULHER, TRABALHADORA,
SUJEITO POLÍTICO

CAPÍTULO I

A PROFISSIONALIZAÇÃO DAS EDUCADORAS DE BASE: A POLÍTICA EDUCACIONAL E O PROCESSO DE DESQUALIFICAÇÃO E REORGANIZAÇÃO DAS PROFESSORAS PRIMÁRIAS

A professora primária, na sua condição de força de trabalho feminino, vai se gestando da relação de poder que se exerce em práticas sociais onde as relações de gênero se constroem. Vão se constituindo, portanto, nas suas relações concretas a nível de família, trabalho e demais instituições.

A relação de gênero como relação de poder acentua a divisão do trabalho, distinguindo produção, reprodução e consumo. "O homem assume a primeira e a mulher o terceiro e cooperam na segunda".¹

Assim, na distribuição das atividades pelos gêneros, o sexo atua como força organizatória, pelo menos ao nível das representações coletivas ideais. Fica, portanto, reservado

"... à mulher adulta tradicional, um complexo de atividades 'domésticas' não remuneradas, compostas pelos afazeres do lar e cuidados aos imaturos do grupo familiar; e ao homem adulto, um complexo de atividades 'profissionais'. O status total do homem adulto, no sistema estratificado, sócio-econômico, derivaria fundamentalmente da atividade profissional por ele desempenhada, enquanto a mulher seria um status reflexo, na medida em que derivaria do status total do homem 'chefe de família': do pai

¹PERROT, Michelle. Os excluídos da história, 1988, p. 177.

quando solteira e do marido, quando casada."²

Historicamente, a divisão sexual do trabalho tem restringido a mulher à esfera doméstica ao mesmo tempo que se forja uma ideologia para justificar a imagem da mulher e o seu papel na vida social.

Esta ideologia busca sustentação nos argumentos biológicos que enfatizam "... que as representações de mulheres e homens não são as mesmas. A sexualidade, a maternidade ou a força de trabalho femininas foram objetos de concepções distintas e conseqüentemente as relações de controle e dominação entre homens e mulheres, configuram formas distintas".³

É um discurso que insiste na existência de duas espécies com características específicas. "Aos homens, o cérebro, (...) a inteligência, a razão lúcida, a capacidade de decisão. Às mulheres, o coração, a sensibilidade, os sentimentos".⁴

A diferenciação dos papéis é explicitada também na organização política, como o espaço exclusivo do homem, sendo enunciado por notáveis filósofos. Para Fichte a feminilidade "... proporciona preferencialmente uma aptidão prática à mulher, mas em caso algum uma aptidão especulativa".⁵ Desse modo, "... as mulheres não podem ocupar cargos públicos".⁶ Hegel explicita a

²PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. 1969, p. 18.

³GARCIA, Elisabeth Souza Lobo de. Relações de sexo/relações de gênero. Exposição feita em seminário. Departamento de Sociologia. USP, 1987.

⁴PERROT, Michelle. Os excluídos da história, 1988, p. 177

⁵Ídem, *ibid*, p. 177.

⁶Ídem, *ibid*. p. 177

vocação natural dos dois sexos: "... o homem tem sua vida real e substancial no Estado, na ciência (...) a mulher é feita para a piedade e o interior".⁷

As justificativas biológicas ideologizantes reforçam a figura da mulher como naturalmente capaz de socializar as crianças, como parte de suas funções maternas. Uma vez que o ensino elementar é considerado

"... como extensão dessas atividades, o magistério primário, desde o século passado, começou a ser considerado profissão feminina por excelência. Os baixos salários oferecidos reforçavam essa associação a ponto de se encarar como desonroso e até humilhante para o homem, o exercício dessa profissão."⁸

De todas essas determinações vai se configurando uma cultura, cujas representações resultam do significado da relação social da mulher no interior da família. A própria escolha da professora é assim, muitas vezes determinada pela sua sujeição e submissão ao sexo masculino, seja este representado pela figura do pai ou do marido:

"Não escolhi o magistério. Meu pai era juiz, no interior. O curso normal era automático. Eu queria trabalhar, mas não queria dar aulas. Papai só deixava eu ser professora. Aí, resolvi dar aulas para experimentar".⁹

⁷Ídem, *ibid.* p. 178.

⁸BRUSCHINI, Cristina e AMADO, Lina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o Magistério. 1988, p. 5.

⁹Entrevistas realizadas com professoras primárias e especialistas em educação em Belo Horizonte.
In: NOVAES, Eliana. Professora primária mestra ou tia. 1984. p. 98.

"Meu pai queria que eu estudasse Direito. Meu namorado, atual marido, é que influenciou muito para o magistério".¹⁰

Ao se incorporar na força de trabalho como professora, onde o elemento feminino é predominante, busca-se dar continuidade à correlação de poder anteriormente exercida, numa tentativa de perpetuar e cristalizar as ideologias que se prestam à opressão e dominação da mulher.

Isso implica em continuar explorando idéias mistificadoras que procuram explicar a "tendência natural" da mulher para o magistério, como profissão essencialmente feminina, ao mesmo tempo em que se justifica a pretensa superioridade do homem na esfera do trabalho.

As representações de grande parte das professoras primárias têm sido coerentes com essas ideologias como demonstra a pesquisa de Novaes em 1979:

"A mulher deve ser professora primária. A mulher tem mais capacidade de se dar e a criança precisa de alguém que saiba conquistá-la";¹¹

"Professora primária deve ser mulher e tem que ser mãe para saber lidar com criança";¹²

"A mulher é mais meiga, mais carinhosa, mais paciente, maternal, os homens são rudes, impacientes, sem jeito para lidar com criança, principalmente menino pequeno em idade escolar";¹³

"... Homem quando resolve ser professor primário é porque não dá prá mais nada ou então é porque é efeminado".¹⁴

¹⁰ Idem, ibid., p. 99.

¹¹ Idem, ibid., p. 98

¹² Idem, ibid., p. 98.

¹³ Idem, ibid., p. 100.

¹⁴ Idem, ibid., p. 100.

Como força de trabalho do magistério primário, a mulher continua sofrendo mecanismos secularmente elaborados para que sua sujeição na base da divisão sexual do trabalho seja mantida. O Estado, através dos cursos de formação e das relações de trabalho na escola, tenta manter e explorar essas características que dão identidade cultural às professoras primárias. Entretanto, desse imaginário, algumas representações persistem, outras são reelaboradas ou mesmo transformadas. Essa mudança não resulta apenas dos interesses políticos do Estado, mas do significado que assume a prática pedagógica da professora nas relações e condições materiais de trabalho impostas pela organização escolar, em determinado contexto social.

A cultura das mestras não expressa apenas a ideologia dominante que é assimilada, reproduzida e transformada, ela traduz também a negação implícita ou explícita a essa cultura vertical imposta. Assim, a hegemonia burguesa não pode ser insensível às alternativas e propostas que questionam e enfrentam sua dominação.

A cultura feminina tem sido apresentada historicamente como unitária e homogênea, tendo sido silenciada uma contra cultura alternativa à cultura dominante dos homens. No seu avanço histórico, nos espaços que conquistam, as mulheres vão produzindo significados que lhes permitem se perpetuar:

"O papel feminino não é mais aqui como a metade de um ator social irremediavelmente dividido. Ele consiste principalmente em imprimir à ordem global um saber fazer que é também um saber ser, com perspectivas de um empreendimento coletivo sobre esta ordem".¹⁵

¹⁵PERROT, Michelle. Une histoire de femmes est-elle possible? 1987, p. 131.

Apesar de toda determinação ideológica imposta pelas relações de gênero, o perfil da professora primária - que enquanto mulher se constrói e se define culturalmente - não pode ser reduzido e configurado a uma identidade cristalizada, e deshistoricizada. Ele se constrói nas práticas sociais que se travam nas diversas instituições, através de relações de gêneros específicas, se movendo pelo e contra o poder conforme a dinâmica das relações sociais.

Na medida em que vai se inserindo."... em duas esferas fundamentais da existência, a doméstica e a produtiva, a mulher trabalhadora - é quem mais demonstrou ter sensibilidade e percepção da exploração a que, tanto ela, quanto o marido e filhos, estão submetidos (...) Foi ela também quem mais demonstrou resistir a esse processo e persistir na busca de seus direitos evidenciando, com isto, que a construção de sua identidade social está passando por seu assalariamento"¹⁶

A professora primária vai se constituindo, portanto, do poder que se estabelece da relação de gêneros, da influência ideologizante das teorias biológicas, bem como da divisão técnica do trabalho no sistema educacional e no interior da escola, numa dinâmica em que as relações de classe têm influência decisiva.

No seu percurso histórico, as representações das professoras, resultantes de suas práticas sociais e pedagógicas, passam por filtros e mediações apropriadas a alterar-lhes o seu significado. Essas representações vão somando novos matizes de

¹⁶NORONHA, Olinda Maria. O saber do trabalho e o resgate do saber escolar. Revista da Faculdade de Educação. UFMG. Dezembro/85, n. 2, p. 9.

acordo com os desígnios da burguesia para garantir o consenso popular e sua hegemonia de classe, bem como da luta das professoras primárias para resistir ao controle e garantir sua autonomia. A cultura das mestras expressa em suas representações, não significa apenas a difusão vertical de uma cultura de elite mas de uma história das resistências, da inovação e da criatividade do imaginário coletivo das professoras.

As teorias pedagógicas necessárias à propagação de uma visão de mundo para cimentar a hegemonia burguesa são, portanto, reelaboradas de acordo com a experiência e as condições de trabalho da professora, forjando representações que vão sedimentando o senso comum educativo.

Essa visão de mundo é dotada de materialidade e força, se disseminando e perpetuando entre as mestras em graus quantitativos e qualitativos variáveis, mas nem sempre de acordo com os interesses dominantes. Mesmo a forte burocracia que se incrusta no aparelho escolar, através de normas, regulamentos, leis e decretos tem frustrado a expectativa do sistema em disciplinar e enquadrar a educadora para o cumprimento efetivo de sua função moralizadora.

No final da década de sessenta e nos anos 70, com a influência da ideologia do capital humano, intensifica-se a ênfase na "racionalização" do trabalho escolar. Vai ser veiculada uma ideologia em que

"... a sociedade se reduz a uma imensa organização funcional (regida pelos imperativos administrativos e das técnicas de disciplina e vigilância que defendem a racionalidade capitalista), na qual tanto a realidade quanto a idéia das classes sociais e de sua luta ficam dissimuladas, graças à substituição dos sujeitos sociais pelos objetos sócio-econômicos definidos

*pelas exigências da organização"*¹⁷

Em contrapartida, as ações e representações decorrentes da cultura das mestras "...se inserem num contexto de reformulação e de resistência à disciplina e à vigilância. Nela, o silêncio, o implícito, o invisível são freqüentemente, mais importantes do que o manifesto".¹⁸

Entretanto, grande parte das professoras primárias continua presa aos grilhões da divisão sexual do trabalho, justificando sua prática pedagógica com estereótipos cultivados para a sujeição feminina, através da discriminação salarial, a dupla jornada e a discriminação na educação.

A baixa remuneração da professora primária tem sido determinada historicamente pela sua subordinação nas relações de gênero e vai se intensificando conforme as alterações de classe, com a penetração das tendências monopolistas que provocam o empobrecimento de alguns setores da classe média.

*"Nas décadas de 50 e 60, quando as professoras primárias vinham das camadas médias, eram mais valorizadas pelas próprias famílias. A expectativa da classe média hoje é que as filhas tenham profissão mais rendosa".*¹⁹

Com a desvalorização da carreira das trabalhadoras do ensino, pela crescente marginalização econômica, o magistério primário passa a ser composto por uma nova categoria de

¹⁷ CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. 1986. p. 28.

¹⁸ Idem, *ibid.*, p. 33.

¹⁹ CAMPBELL, Magda. Diretora da APPMG por duas gestões: 1981 a 1987 e em 1990. Belo Horizonte, MG, 1990.

professoras, integrada por elementos da classe média, excluídos do processo de acumulação do capital, cada vez mais próximos dos operários assalariados e por um grande contingente de professoras provindas das camadas populares.

Com a queda dos salários e perda de prestígio ocupacional, buscam-se "... outras modalidades 'setoriais' de profissionalização quantitativa da mulher"²⁰. Conseqüentemente "ocorre uma democratização das futuras candidatas ao magistério, que passa a ser procurado por contingentes femininos oriundos de famílias com posições sócio-econômicas mais baixas"²¹.

Esta tendência vai ser intensificada com o advento da Lei 5692/71 e a onda de democratização que invade o país. Surgiram "... para Minas Gerais as primeiras resoluções instituindo a carência como critério prioritário para a admissão nas escolas públicas estaduais..."²².

A professora se caracteriza, portanto, cada vez mais como um segmento da classe trabalhadora, que não possui qualquer independência econômica ou ocupacional. Sendo empregada pelo Estado tem que vender sua força de trabalho para subsistir.

"A compra e venda de força de trabalho é a forma clássica para a criação e existência continuada da classe trabalhadora. No que respeita a esta, essa forma incorpora relações sociais de produção, relações de subordinação à autoridade e exploração."²³

²⁰PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes, 1969. p. 187.

²¹Idem, *ibid.*, p. 187.

²²AMARAL, Ana Lúcia, A pseudo-democratização da escola normal. Um estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG. 05/08/85.

²³BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista. A

Com relação ao capital e trabalho, a professora assume uma posição intermediária, sendo influenciada por ambos.

"Recebe suas parcelas de prerrogativa e recompensa do capital como também carrega as marcas da condição proletária. (...) A forma social assumida por seu trabalho, seu verdadeiro lugar nas relações de produção, sua condição fundamental de subordinação como tantos outros empregos assalariados, se fazem cada vez mais sentir".²⁴

O processo de exploração e desqualificação das professoras é intensificado nas décadas de 70 e 80 sob uma política educacional que responde a uma conjuntura econômica e social pressionada pela necessidade de desenvolvimento.

Já a partir de 1964, a política educacional é um mecanismo utilizado para atender às necessidades de industrialização e conseqüente urbanização. O comportamento da Lei 4.024/61 em relação à alfabetização responde pela ideologia do desenvolvimento que se instaura no Brasil desde a década de 50 e tem como objetivo o crescimento econômico nacional. "Em atendimento às circunstâncias e exigências da situação sócio-econômica, o ensino primário foi tomado como meta indispensável para o desenvolvimento. Deriva daí o comportamento de universalizá-lo, por etapas sucessivas, intensificando os esforços para o planejamento educacional. O plano foi aprovado em 1962, cujas metas para o ensino primário, médio e superior foram estabelecidas para serem alcançadas até 1970".²⁵ Entretanto, depois

degradação do trabalho no século XX. 1980, p. 342.

²⁴Idem, *ibid.* p. 344.

²⁵LIMA, Marizete Azevedo de. A influência do sistema

de 64, ante a ameaça que a emancipação de algumas camadas sociais apresentam para o equilíbrio social e para conter a agitação provocada pela crescente demanda educacional, as camadas dominantes têm que repensar o sistema de ensino. A reforma de 1º e 2º graus, proposta pela Lei 5.692/71 busca neutralizar os conflitos sociais, contendo a demanda pela universidade, redirecionando o sistema escolar para o mercado de trabalho e a formação profissionalizante.

Nesse período houve uma mudança do modelo de desenvolvimento associado, que perde seu caráter nacionalista pela adoção de uma política econômica voltada para a internacionalização. Ocorre, portanto, a entrada do capital estrangeiro e a penetração do Estado na economia, que marca no Brasil a fase do capitalismo monopolista.

Esse novo modelo econômico associado vai gerir a acumulação capitalista pela entrada de empresas estrangeiras com sofisticada tecnologia, pela ênfase no setor de exportação e pela estabilidade política.

A concentração de renda se deu em função da compressão salarial da classe trabalhadora e do aumento da mão-de-obra qualificada, correspondente à classe média, com vistas a livrar o país do sub-consumo.

"Minas foi o Estado que seguiu estritamente a política econômica Federal nos anos 70. Com o processo de descentralização industrial e o deslocamento das indústrias do pólo paulista, a industrialização atinge Minas Gerais sob uma avalanche de

sócio-econômico nas modificações ocorridas no ensino fundamental brasileiro na vigência da Lei 4024 e 5692. p. 80.

incentivos"²⁶.

O bom desempenho do setor industrial seria refletido na agricultura, vazando para as demais atividades urbanas. "O efeito conjunto resultaria em uma expansão do nível de emprego e conseqüentemente no aumento do nível de demanda corrente, realimentando o dinamismo . Esta situação colocou a elite governamental mineira em clima de plena euforia e ufanismo. Sua tecnocracia se exacerbava".²⁷

A necessidade de preparar uma força de trabalho especializada para acelerar o desenvolvimento industrial vai deslocar a ênfase da alfabetização para outros níveis de ensino."A alfabetização de massa e o uso de novas tecnologias educacionais, rádio, televisão, ensino por correspondência, etc, previstos por lei aí estão para as grandes fileiras dos semi-analfabetos. esses cursos tentam eliminar o congestionamento das primeiras séries dos cursos regulares de alunos que já ultrapassaram a faixa-etária normal do ensino de 1º grau"²⁸e preparar força de trabalho de baixo custo.

Com isso o Governo vai conferir "... ênfase aos programas de alfabetização de adultos e adolescentes, ao estabelecimento de projetos de treinamento de mão-de-obra e

²⁶Cf. LEMOS, Maurício Borges, Natureza e perspectiva da Indústria de bens de capital em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Políticos, no. 58. Janeiro 1984, p.127.

²⁷DINIZ, Clélio Campolina. Economia e planejamento em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Políticos, no. 58. Janeiro/84. p. 628.

²⁸LIMA, Marizete Azevedo de A influência do sistema sócio-econômico nas modificações ocorridas no sistema fundamental brasileiro na vigência da Lei 4.024 e 5.692. Tese, mimeo. p. 80

capacitação para o trabalho"²⁹ . Com base na "... alegação de que trabalhadores manuais, necessitam pouca educação formal, recursos não negligenciáveis foram investidos em educação secundária e superior"³⁰.

A política educacional se dá em função da transferência de recursos normalmente destinados para as quatro primeiras séries para projetos de modernização e reorganização da Secretaria de Estado de Minas Gerais e demais níveis do ensino.

"O MEC destinou os recursos repassados do F.N.D.E. oriundos da quota federal do salário educação em 1971 à programação de projetos orientados para a implantação e implementação do ensino de 1º grau e mantém-se atento para que o mesmo ocorra em 1972. Sabe, todavia, o Departamento de Ensino Fundamental do MEC, que o Estado de Minas Gerais (...) tem a necessidade de aplicar os recursos do salário educação principalmente na preservação e ampliação da rede escolar".³¹

Os recursos das Cotas Federal e Estadual de salário educação foram destinados, portanto, para a implantação da TV educativa em Minas; "... reformas nas DREs; instalação de 34 escolas polivalentes; dimensionamento dos Recursos Humanos das DREs; criação de equipes de supervisão nas Delegacias Regionais de Ensino para auxiliar a implantação da Lei de expansão e atualização do ensino".³²

²⁹PACHECO, Rondon, Governador do Estado de Minas Gerais, Mensagem à Assembléia Legislativa. 1975. p. 151.

³⁰LAGO, Luiz a C. do e outros. Jornal do Brasil. Belo Horizonte, MG, 14/06/81.

³¹SECRETARIA de Estado da Educação. O desafio da educação em Minas. 1972. p. 103

³²PACHECO, Rondon. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, MG, pp. 72 e 73. 1972.

A prioridade dada pela política educacional, ao nível da etapa final do 1º Grau, que requer pessoal especificamente habilitado, implica na redução do esforço dirigido as quatro primeiras séries cujos incrementos anuais não chegama alcançar 2%³³. Observa-se a partir de 1972 uma queda no crescimento da matrícula nas quatro primeiras séries, a favor de uma maior expansão da oferta nas séries finais do 1º grau. Há "... mais uma expansão da escolaridade para os alunos dentro do sistema, do que propriamente um aumento de vagas no ensino de 1º grau".³⁴

O sistema formal de ensino das quatro primeiras séries foi negligenciado também em favor das escolas particulares e municipais. "Por acreditar que a responsabilidade pelo ensino não pode ficar apenas com a rede estadual o Governo deu todo apoio às escolas particulares - recursos Cr\$ 1.244.164,00, para os colégios municipais através de convênios Cr\$ 36.377.171,00".³⁵

Apesar de todo discurso das autoridades educacionais em descentralizar para modernizar o sistema de ensino, o diagnóstico da educação em Minas, em relatório dos anos 75/76, apresenta o mesmo quadro do início da década. "É imperioso reconhecer que não se pode praticar um estilo adulto e conseqüente de administração pública sem que se esteja disposto a pagar-lhe os custos

³³FERNANDES FILHO, José. Custos de ensino. Documento 4. Série avaliação do sistema educacional, 1964/1976, B.H., MG, pp.48-56-57.

³⁴SECRETARIA de Estado de Planejamento e Coordenação Geral. Comportamento da economia mineira. Período 1966 a 1977. Documento n° 15-Educação, B.H. -MG.

³⁵PACHECO, Rondon. Mensagem a Assembléia Legislativa. B.H. -MG, 1975, p. 153

respectivos".³⁶

Além da falta dos recursos financeiros, os projetos de implantação da reforma não tiveram continuidade graças às mudanças dos dirigentes.³⁷ "Os frutos desta distorcida perspectiva aí estão: um corpo mal remunerado de servidores, (...) sistema fortemente centralizado de decisão e execução."³⁸

A partir de 1975 com as dificuldades nacionais e internacionais a situação começa a mudar. A economia mineira diminui o seu crescimento quantitativo, tendendo para a geração de uma capacidade ociosa. Ocorre ainda, alterações na distribuição de renda; no grau de urbanização; aumento do endividamento e comprometimento do gasto público.³⁹

O setor industrial mineiro ressentiu em 1978, da política de desaquecimento da economia brasileira, posta em prática pelo Governo Federal com o objetivo de conter o processo inflacionário. "A restrição do crédito, com a conseqüente elevação das taxas de juros, a retenção temporária dos empréstimos externos (...) e a rigidez adotada pelos órgãos federais na concessão de incentivos fiscais (...) levam a atividade privada a retardar seus planos de expansão."⁴⁰

³⁶FERNANDES FILHO, José. Secretário do Estado de Minas Gerais. Plano mineiro de educação. Carta compromisso. B.H.-MG. 1975/ 1976. p. 29.

³⁷ABIB, Jorge José. As Secretarias de Estado da Educação e a administração dos sistemas de ensino. MEC 1980. p. 95

³⁸FERNANDES FILHO, José. Plano mineiro de educação. Carta Compromisso. B.H.-Mg. 1975/ 1976. p. 25

³⁹Cf. DINIZ, Clélio Campolina. Economia e planejamento em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Políticos, n. 58. Janeiro/84, pp. 268 a 277.

⁴⁰COELHO, Levindo Ozanan. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1979, pp. 131-132.

A concentração e centralização do capital destruíram as atividades tradicionais de artesanato, transformando pequenos proprietários em assalariados ou desempregados. Já o monopólio da propriedade fundiária expulsou os pequenos proprietários, que se transformaram nas cidades em assalariados ou desempregados.⁴¹

O processo migratório implica no inchaço da zona urbana, com um grande contingente de marginais à busca de trabalho, educação, lazer e saúde. Aumenta-se, portanto, a responsabilidade do governo na busca de alternativas para atender as exigências sociais.

Grandes massas de população se encontram nas cidades, industrializadas, com uma cultura primitiva, requerendo novos valores para se integrar no mundo industrial moderno.

Essas camadas, ainda não assimiladas ao sistema educacional, pressionam o governo por melhores condições de vida, que constantemente são traduzidas por melhores oportunidades educacionais. Ante às pressões populares e às necessidades de industrialização, a educação primária não ultrapassa uma escolarização inicial com poucos anos ou meses de escola, ou é simplesmente oferecida através do rádio, TV e supletivo para formar uma força de trabalho barata, de semi-alfabetizados, expelidos do sistema.

A política de educação do governo vai se transformar em "... infra-estrutura básica do desenvolvimento econômico e social (...). Sua preocupação fundamental, portanto, nesse campo, é renovar inovando, através da regulamentação da execução e fiscalização, dentro da pedagogia científica, da racionalização

⁴¹Idem, *ibid.*, pp. 279-280.

administrativa e dos reclamos de profissionalização..."⁴²

Esta política se insere no contexto instaurado depois do movimento de 64, que pretende dinamizar a economia através da ênfase ao desenvolvimento urbano-industrial. "A aliança que estabelece entre militares, burguesia e 'classes médias' possibilitou a continuidade e intensificação da exclusão das classes populares com a estabilidade do regime."⁴³ Esta exclusão se refere tanto aos bens de consumo coletivo como individual, dada a insuficiência de renda da maioria da população, vítima do achatamento salarial.

A industrialização, a concentração do capital, o domínio dos monopólios resultaram nas grandes unidades produtivas, onde cresceu a classe trabalhadora. No seu processo de organização houve ampla participação de setores marginais: semi-proletários, autônomos, pequenos burgueses etc.

Com as contradições geradas pelo desenvolvimento urbano, esses segmentos da classe trabalhadora entram em relação antagônica com o Estado, viabilizando a concentração do capital. O Estado não dispõe dos recursos necessários para oferecer os serviços coletivos adequados ao contexto urbano de trabalho.

O Estado tenta manter o controle e coesão da população através da repressão e de sua representatividade via participação. Entretanto a inconsistência desta ideologia não assegura a legitimidade do poder público, que passa a ser visto nos grandes centros urbanos como poder privado. Retrata-se, portanto, um Estado intervencionista, explorador e incapaz de manter sua imagem

⁴²PACHECO, Rondon. Imprensa Oficial. Belo Horizonte, MG, 1978, p. 74.

⁴³SOMARRIBA, M. das M. G. e outras. Lutas urbanas em Belo Horizonte. B.H. 1984. p. 44.

de benfeitor público, bem como de conter a emergência dos movimentos sociais

Com a crise, o ano de 1974 marca o fim do milagre econômico. A derrota do partido oficial nas eleições parlamentares evidencia a perda de legitimidade do governo autoritário. Frente à insatisfação das camadas populares, setores do governo buscam ampliar sua base de sustentação através de uma abertura política, traduzida pela revalorização do social.

O alijamento explícito dos trabalhadores do processo político com o fechamento dos canais de participação pós-64, levam ao resurgimento do associativismo de base local. Diante desta tendência, o discurso oficial começa a evidenciar um tom mais sensível às manifestações populares. Ocorre, portanto, uma mudança na orientação do poder público tanto a nível nacional, estadual como municipal para responder as formas organizativas de caráter reivindicatório.

Em Minas Gerais, esta diretriz política vai ser utilizada no período de 79 a 83, com o III Plano Mineiro de Desenvolvimento Econômico e Social (III PMDS), quando se implanta o planejamento participativo em âmbito estadual. Este plano propõe que se utilize o potencial de participação da sociedade no processo de desenvolvimento econômico e social.

O planejamento de caráter científico ou tecnocrático vai ser transformado em planejamento participativo, quando o Estado busca interferir nos movimentos populares surgidos a partir de 1975. É uma política com objetivos integrativos uma vez que pretende a adesão passiva das camadas populares à gestão pública, buscando ainda desmobilizar os setores sociais mais organizados.

A contradição fundamental, decorrente da oposição

capital/trabalho, acirrada no modo de produção capitalista avançado vai refletir no âmbito da política educacional, que não se presta somente aos interesses do capital. As estratégias do governo sofrem reformulações constantes com o objetivo de neutralizar as contradições de classe que aguçam a pressão popular.

Estes mecanismos podem ser percebidos através do planejamento oficial que, no II Plano de Desenvolvimento Econômico, proposto para o período de 1975 a 1979, confere maior ênfase à educação e demais setores sociais.

*"Assim, a educação não é mais entendida apenas como fator de aumento da produtividade dos recursos humanos mas também como uma forma de salário indireto, no quadro mais amplo da distribuição social dos frutos do desenvolvimento econômico"*⁴⁴

Entretanto, esta meta vai estar em contradição com as medidas concretas adotadas pelo Estado que centraliza cada vez mais recursos, investindo-os prioritariamente no ensino superior, eximindo-se de sua responsabilidade em relação ao ensino fundamental cujos encargos são repassados principalmente aos municípios. Como a descentralização proposta pela 5692/71 não foi acompanhada por uma reformulação na distribuição dos recursos orçamentários, as verbas continuam escassas para suprir o grande déficit quantitativo do ensino fundamental. Ocorre, portanto, um descompasso entre a descentralização do cumprimento legal e o excesso de centralização na arrecadação tributária.⁴⁵

⁴⁴ II Plano Nacional de Desenvolvimento. p. 62.

⁴⁵ BARRETO, E.S., MELLO de et al. Ensino de 1. e 2. Graus: Intenção e realidade. 1979. p. 23.

Deste modo, a educação como "uma forma indireta de distribuição de renda e não apenas como instrumento de aumento de produtividade na economia"⁴⁶ se desmascara, bem como o caráter universal da escola básica, que é fortemente determinado pelo modelo concentrador, atendendo melhor tanto em quantidade como em qualidade aos grandes centros urbanos e às regiões mais desenvolvidas.⁴⁷

O caráter elitista de implantação da reforma se evidencia nos critérios de seleção dos municípios, priorizando a grande Belo Horizonte e os lugares que já dispõem de uma certa infra-estrutura, para não onerar os cofres públicos. A reforma atingiria inicialmente municípios que atendessem aos seguintes requisitos:

- Com sedes de Delegacia Regional de Ensino;
- com população urbana superior a 30.000 habitantes;
- com equipamento funcional básico, estabelecimento de ensino de 1. e 2. graus e quantitativo satisfatório de recursos humanos e financeiros.⁴⁸

O caráter anti-democrático do II Plano Nacional de Desenvolvimento se explicita ainda em estratégias que, de um modo geral priorizam a melhoria da qualidade existente em detrimento do aspecto quantitativo de expansão escolar.

Este parece ser um mecanismo que viabiliza a contenção da democratização escolar proposta pela reforma de

⁴⁶Idem, *ibid.*, p. 24.

⁴⁷Idem, *ibid.*, p. 25.

⁴⁸PACHECO, Rondon. Governador de Minas. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, MG, 1973, p. 151.

1º e 2º graus. A abertura de maiores oportunidades e o prolongamento da escolaridade em resposta às necessidades do capital e à demanda popular, extrapolaram do ponto de vista econômico e político, as expectativas governamentais no sentido de manter o equilíbrio e funcionalidade do modo de produção capitalista.

O final da década de 70 vai testemunhar mudanças significativas na consciência política das professoras, quando os conflitos e tensões sociais, vão tendo maior penetração no interior da unidade escolar. As falas seguintes expressam o descontentamento, revolta e disposição de luta das mestras:

*"1979! Vivíamos debaixo de uma ditadura militar; o arrocho salarial se fazia presente nos lares dos trabalhadores. E na educação não era diferente. Uma categoria que até então trabalhava dentro do espírito de que educar é sacerdócio, de repente não agüenta mais a miséria que ameaça seus lares, e, como um grito de libertação, vai à luta."*⁴⁹

*"O que pesou mais foi a instabilidade no emprego, 11(onze) anos de inexistência de concurso público, atraso de pagamento, salário muito defasado. o PI aderiu mais rápido porque a liderança enxergou esses pontos e porque havia liderança de primeira a quarta séries."*⁵⁰

A miséria das professoras rompe os muros escolares e atinge também a sociedade através da Imprensa:

⁴⁹ ANDRADE, Maria José de, In: ANDRADE, Durval Ângelo, 1988, p. 99.

⁵⁰ ABREU, Marcia Mara. Líder dos professores nas greves de 79 e 80, com vinte e cinco anos de experiência nas quatro primeiras séries. Belo Horizonte, MG, 1990.

"A professora primária no início de carreira é o peão do magistério, que segura a educação em Minas, trabalhando em condições precárias, às vezes em locais distantes, com um salário irrisório. A maioria é contratada, o que significa que não tem a menor segurança no emprego. Muitas professoras acabam quase pagando para trabalhar. Para ganhar seu salário, têm que pagar até dois ônibus, fazer despesa com alimentação e até com material didático. Como as escolas são pobres têm de desenvolver atividades extra-classes para arrecadar dinheiro, isto sem falar no trabalho que levam para casa".⁵¹

No enfrentamento das contradições que dificultam suas condições de vida e trabalho, a trabalhadora do ensino das séries elementares se submete à intensificação e extensão do trabalho responsáveis pela sua exploração. A sua desqualificação vai ser reforçada pelas relações autoritárias no interior da escola e por sua formação deficiente que não resolvem o conflito proposto por programas desarticulados da cultura e do saber dos alunos da classe trabalhadora.

Estes conflitos e tensões começam a agitar o interior da escola, mais acentuadamente após a vigência da Lei 5692/71, quando se pretende modernizar a estrutura administrativa através da intensificação da divisão do trabalho educacional.

"A reforma administrativa será orientada no sentido de descentralização executiva, reservando-se ao Órgão Central as tarefas mais altas de planejar, estabelecer normas e avaliar resultados de atividades ligadas aos três graus de

⁵¹VASCONCELOS, Valdir. No bê-a-bá da decadência a falta de estímulo ao professor. Minas Gerais. Educação 06/09/83. p. 8.

ensino".⁵²

No processo de descentralização deu-se continuidade à "...transferência progressiva de tarefas às Delegacias Regionais de Ensino a fim de possibilitar ao Órgão Central dedicar-se mais aos encargos de planejamento, controle e avaliação dos resultados"⁵³.

Este processo de modernização implicava na implantação do Sistema de Supervisão de Ensino à nível central, que seria elaborado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação. A implantação e implementação do Sistema de Supervisão a nível regional ficariam a cargo das Delegacias Regionais de Ensino, respeitando-se as diretrizes provenientes do Órgão Central⁵⁴.

A partir de então a prática pedagógica da professora reside principalmente na execução de decisões tomadas em outras instâncias. "O autoritarismo da hierarquia nas escolas era muito forte: primeiro, os decretos da SEE, depois mais perto do profissional a pressão do inspetor, diretor, supervisor e orientador"⁵⁵.

Vai se consolidando a configuração de uma profissional afeita a soluções prontas, se utilizando de

⁵² SECRETARIA de Estado da Educação - Conselho Estadual de Educação. Plano de Recursos. Volume III, Belo Horizonte, MG, 1971, p.239.

⁵³ PACHECO, Rondon. Mensagem do Governador à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial. Belo Horizonte MG. 1974, p.14.

⁵⁴ Cf. PACHECO, Rondon. Governador de Minas. Ante projeto do Código de Ensino. 1975, p. 48.

⁵⁵ ABREU, Márcia Mara de Araújo de. Professora primária com 25 (vinte e cinco) anos de experiência nas quatro primeiras séries. Líder e militante dos professores na greve de 1979. Belo Horizonte MG. 1990.

queixas, reclamações e transferência de responsabilidade nas constantes dificuldades que enfrenta no seu dia-a-dia escolar.

A exigência de modernidade das técnicas de ensino, na década de 70, restringia a exigência de competência intelectual da educadora, tornando-a uma manipuladora de instrumentos, sejam livros didáticos ou áudio-visuais.

Inerente à exigência de racionalização e controle, amplia-se o processo de burocratização que penetra e se alastra por todo sistema educacional, através da criação de cargos e da hierarquização de funções.

O controle se exerce sobre a professora através do Livro de Pontos, Diário de Classe, ação das "especialistas" e a ideologia oficial. Pretende-se que a professora reproduza em cadeia, mediando o poder disciplinar sobre os alunos. Essa perpetuação do poder se faz através do planejamento, avaliações, notas e conselhos de classe de caráter discriminatório.

A ideologia parece prestar um papel relevante para a execução efetiva do plano mineiro de educação com a "... pregação constante da filosofia desenvolvimentista que o inspirou... com o propósito de alcançar a participação da consciência popular no processo de desenvolvimento"⁵⁶.

Esta ênfase à divisão do trabalho no interior da escola, reforçada pela ideologia desenvolvimentista, confere maior eficácia à divisão sexual do trabalho e às relações patriarcais e de classe que já vêm se desenvolvendo

⁵⁶PACHECO, Rondon. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial. Belo Horizonte MG. 1973, p.9.

historicamente. O fato de que as professoras primárias são na sua maioria do sexo feminino justifica a crescente tendência de controle nas práticas docentes e curriculares por parte da tecnocracia estatal.

Busca-se intensificar a autoridade através do controle técnico.

*"A dominação permanece oculta sob o império da Organização e torna-se fácil encarar os dominantes como elites, isto é, como simples detentores do saber e não mais como proprietários dos meios de produção e do aparelho de Estado. (...) O prestígio do conhecimento torna o poder invisível, pois não carece de outro suporte senão a crença na competência"*⁵⁷

Como o magistério primário é exercido predominantemente pelo sexo feminino impõe-se um maior controle sobre o conteúdo e o processo de trabalho das professoras primárias. Este controle se efetiva sob um conjunto de forças traduzidas pela baixa remuneração, correspondente a uma ocupação com alta demanda e cuja qualificação é considerada banal e facilmente adquirível.

A entrada das mulheres para o magistério se deu através de sua luta e também pela reprodução de elementos ideológicos. Enfatizou-se a relação entre o magistério e a domesticidade: "... argumentavam que as mulheres não só eram professoras ideais para crianças pequenas (...) mas também que o magistério era a preparação ideal para a maternidade".⁵⁸

Entretanto, não houve passividade das professoras

⁵⁷ CHAUI, Marilena. Cultura e Democracia. 1984. p.50.

⁵⁸ APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino; uma análise comparativa da história e ideologia. 1988. p. 18.

primárias ante as imposições das condições de classe, de gênero e quanto à divisão técnica no interior da escola. Com relação à esta última a resistência da professora é mediada pelas próprias dificuldades que decorrem na prática, da dicotomia concepção/execução. Assim, o processo de produção e distribuição do conhecimento existe no plano formal e real. O primeiro representa o processo pedagógico que deveria se desenvolver segundo os planejamentos, planos e normas e o segundo o que efetivamente acontece e que com frequência tem pouca relação com o primeiro. Isso porque entre a concepção e a execução ocorre a mediação da experiência, através da qual *"a estrutura é transmutada em processo e o sujeito é reinserido na história"*⁵⁹.

O nível social das professoras baixa com a necessidade de ampliação da categoria e pela crescente substituição da experiência docente, por uma administração pretensamente racional e científica. Para tanto se faz necessária a padronização da qualificação da mestra para sujeitá-la ao exercício de tarefas igualmente padronizadas. Estes fatores aliados à necessidade histórica de assimilação crescente de professoras de origem proletária viabilizam o processo de deterioração de seu prestígio social.

Contudo, os trabalhos de supervisão e orientação previstos para a racionalização do trabalho educacional não-docente, *"ainda se mostram por demais especializados e, assim, não deixam de ser ambiciosos e artificiais quando os encaramos na perspectiva de pequenas escolas ou comunidades*

⁵⁹ THOMPSON, E.P. A miséria da teoria. 1988, p.188.

que no conjunto, formam a regra em nosso país"⁶⁰ e Estado.

Além disso, este esquema duplo tem contribuído para a cisão do processo didático, porque na prática escolar a supervisora e orientadora priorizam respectivamente o ensino e a aprendizagem através do acompanhamento das atividades docentes. Como a ação das especialistas nem sempre se integram em torno do eixo central que é o aluno, ocorre freqüentemente a oposição de funções que gera conflitos e interfere negativamente no processo pedagógico.

A formação e expansão dos técnicos surgem da necessidade de sustentar a expansão da escolaridade através da racionalização dos recursos existentes, contribuindo para a destituição das professoras do conhecimento e da qualificação. Busca-se consolidar, portanto, a taylorização do sistema educacional mineiro com a cristalização de uma casta técnico-burocrática que nasce e se firma às expensas das educadoras de base.

Estes serviços especializados criam, portanto, fatalmente

"... um problema de reunificação das atividades, dos métodos e dos pontos de vista desses serviços. Cada um deles tende a afirmar seu próprio ponto de vista em detrimento dos outros, pois é o único meio de afirmar sua importância e de estender seu lugar no seio do aparelho..."⁶¹

A intensificação da divisão do trabalho que perpassa o sistema educacional e invade o interior da escola, emerge da

⁶⁰ CHAGAS, Valmir. Formação do magistério. Novo Sistema. 1976. p.21.

⁶¹ CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. 1985, p. 132.

trama de uma política educacional - que a partir das reformas do ensino superior ditadas pela Lei 5540/68 e pela Lei 5692/71 que dá diretrizes e normas para o ensino de 1.º e 2.º graus - prioriza a expansão do curso de pedagogia à custa do envaziamento do curso normal. Este mecanismo é garantido pela orientação legal que prevê a formação "das especialistas" a nível de graduação com duração curta ou plena, ou de pós-graduação; não exigindo mais que habilitação específica de 2.º grau, para o exercício do magistério de 1.ª a 4.ª séries.⁶²

Assim, a formação das professoras primárias tende a limitar-se ao curso normal, cuja ampliação quantitativa incorre na "... deterioração de sua eficiência pedagógica, fenômeno este que repercute, negativamente, em cadeia, nas funções socializadoras das escolas normais..."⁶³ e nos salários das professoras.

A legitimação do rebaixamento salarial é ainda garantida pela ideologia que cimenta a crença de que os salários femininos podem ser inferiores aos masculinos, devido ao seu caráter secundário ou complementar. Com isso o salário da professora vai se corroendo historicamente, chegando a ser em 1973 50% inferior ao salário da "especialista". Como as verbas do Estado com o pessoal do Setor de educação se mantêm estáveis, a ascensão do técnico em educação tem sido financiada com a compressão salarial dos trabalhadores do ensino das séries fundamentais⁶⁴.

⁶²Veja art. 30 da Lei 5540/68 e art. 33 da Lei 5692/71.

⁶³PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes. 1969. pp. 74 e 78.

⁶⁴Confira NOVAES, Maria Eliana. Professora primária - mestra ou

A política que direciona a escola básica está condicionada à política de formação da professora de 1º Grau. Não "... se está buscando a excelência da escola de 1º Grau, uma vez que a excelência não é meta na formação de mão-de-obra para a indústria. A ênfase ao ensino fundamental cresce na medida das preocupações do atendimento da expansão do nosso parque industrial. (...) Para a formação de sub-alunos não precisamos senão de sub-professores..."⁶⁵

A exigência de formação da professora primária apenas a nível de 2º Grau, resulta no rebaixamento de seu salário e é freqüentemente relacionada por militantes de base e líderes ao não envolvimento das mestras nos movimentos grevistas. Segundo aqueles,

"Os professores de primeira a quarta séries praticamente não participam das greves. Eles estão satisfeitos com o que ganham e muitos não merecem nem o que ganham. Os professores de 5ª a 8ª séries e 2º grau participam mais porque têm uma visão melhor de vida e valorizam o seu trabalho".⁶⁶

"As professoras primárias não participam por falta de esclarecimento e comodismo. A maioria tem somente o curso normal, por isso não têm na cabeça o espírito de luta por seus direitos. Já os professores de 5ª a 8ª séries e 2º grau participam mais das greves porque têm curso universitário e sabem lutar por seus direitos".⁶⁷

tia. 1984. p. 45.

⁶⁵ AMARAL, Ana Lúcia. A pseudo-democratização da escola normal. Um estudo no Instituto de Educação de MG. Tese de Mestrado. Faculdade de Educação da UFMG. 05/08/85.

⁶⁶ Professora de 1ª a 4ª séries com 10(dez) anos de experiência. Formação superior em história. E.E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia, MG, 1990.

⁶⁷ Professora primária com 8(oito) anos de experiência. Curso colegial completo e pedagogia incompleta. Uberlândia, MG, 1990.

"Em 1979, poucas professoras tinham faculdade, faltava visão".⁶⁸

Estas representações, que supervalorizam o curso superior que a grande maioria das mestras não cursou, levam à sua discriminação e marginalidade no interior da categoria e da organização, contribuindo também para minar o auto-conceito da própria professora primária.

A repartição dos papéis é consequência lógica da ampliação das áreas de conhecimento, o seu aspecto negativo decorre, portanto, da tendência política destes papéis. O que se contesta é a *"... fraca mobilidade das pessoas em relação aos diferentes papéis: isso reforça a estratificação social e provoca a identificação das pessoas com o seu próprio papel".⁶⁹*

Para a materialização e efetivação das diversas funções, a política educacional se utiliza dos mecanismos necessários que se desenvolvem a partir dos níveis centrais e perpassa em cadeia toda hierarquia educacional (MEC - Ministério da Educação e Cultura; CEF - Conselho Federal de Educação; CEE - Conselho Estadual de Educação; DRE - Delegacia Regional de Ensino) até sua penetração e consolidação no interior da escola.

A nível de escola, a cristalização dos papéis pode ser claramente observada durante os cursos de atualização propostos pela SEE e executados pelas DREs. Estes cursos destinados à reciclagem dos professores, são oferecidos aos

⁶⁸ BORGES, Marize Santos. Vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro. Uberlândia, MG, 1990.

⁶⁹ GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. 1980. p. 179.

"especialistas" que deverão socializá-los oportunamente às professoras, por não poderem ser liberadas de suas aulas. Como o técnico em educação não está preparado para se aperfeiçoar num conteúdo que lhe é estranho - ou se o consegue vai sonegar aquele conhecimento da mestra, ou oferecê-lo em pequenas doses de modo a fortalecer sua frágil autoridade e manter o devido controle sobre o processo pedagógico - perde-se o intento de reciclagem da SEE e a oportunidade do crescimento da professora.

Neste sentido não tem havido bom senso, nem luta por parte da "especialista" para viabilizar a participação da professora nos cursos de atualização. Isto implicaria na vontade política da supervisora ou orientadora em assumir a regência da classe para liberação da professora. A "especialista" em educação não está contudo preparada para este estreito contato com os alunos, seja pela incompetência como pelo preconceito de assumir um papel que foge a sua função e rebaixa seu "status" profissional. O depoimento de uma professora atesta este fato.

"A supervisora quer que a criança tenha pensamento de aluno de 5^a a 8^a séries. Não existe eventual, se precisa da supervisora um minutinho na classe, ela não se dispõe: parece não gostar de crianças. Só sabe tomar leitura e criticar".⁷⁰

Esta estratificação dos papéis é freqüentemente observada também, quando pela falta de uma professora, a direção "exige" que a "especialista" assuma a frente de uma

⁷⁰RAICHE, Gleids Dib. 22 anos de experiência de 1^a a 4^a séries. E.E. Treze de Maio. Uberlândia, MG, 1990.

classe. Ao invés de aproveitar estes espaços para o desenvolvimento de um trabalho pedagógico, a supervisora ou orientadora resistem e se preocupam principalmente com a possibilidade de ser rebaixada à condição de mestra.

A busca por melhores condições de trabalho e status, através do cargo de especialista, é geralmente traduzida por competência: "Saí da regência de classe porque precisava provar minha capacidade profissional"⁷¹; "Sou dinâmica, sei de tudo, faço de tudo, não tenho preguiça, por isso fico sempre fora da regência"⁷².

Nas fases iniciais da introdução

"... de uma nova divisão do trabalho, o efeito pode ser o de especializar mais os indivíduos, aumentando os níveis de qualificações, posteriormente, entretanto, sobretudo quando as operações são fragmentadas e mecanizadas, essa divisão desenvolve determinadas faculdades à custa de outras e termina por estreitar todas elas".⁷³

Ao intensificar a divisão do trabalho no sistema educacional e na organização escolar, tendo em vista a racionalização e o controle, sem aumentar devidamente as verbas para a educação, o Estado desenvolve uma situação ambígua e caótica cujo controle lhe foge progressivamente.

A expansão das "especialistas" para suprir a "má formação" da professora primária e para estabelecer o vínculo entre a escola e os órgãos centrais deixa de cumprir os seus

⁷¹NOVAES, Maria Eliana. Professora primária. mestra ou tia. 1984. p. 116.

⁷²Idem, *ibid.*, p. 117.

⁷³BRAVERMAN, Harry. *OP. cit.*, p. 296.

objetivos uma vez que suas funções determinadas objetivamente pelas relações de trabalho no interior da escola estão em constante contradição com suas representações sobre estes papéis, resultantes da ideologia forjada pelos cursos de pedagogia, por uma literatura importada, por textos legais e pelo próprio discurso oficial.

Os currículos de formação de professores e especialistas (administrador escolar, orientador educacional e supervisor) estão quase completamente defasados em relação às necessidades de suas escolas de 1º e 2º graus.⁷⁴

Existe uma visível incompetência dos técnicos em educação que são preparados acriticamente em cursos de pedagogia, que enfatizam a técnica à custa do esvaziamento de conteúdos. Desprovidos, muitas vezes de qualquer experiência nas quatro primeiras séries, não podem planejar sobre conteúdos que desconhecem, nem enriquecer um ensino que lhes é estranho com inovações técnicas e metodológicas.

Deste modo a tentativa de fragmentar o trabalho educativo tem muitas vezes frustrado as aspirações do Estado, com relação à administração e controle do processo pedagógico.

Os

"... elementos estruturais são apenas frouxamente ligados uns aos outros, as atividades e regras freqüentemente violadas, as decisões desfeitas, as tecnologias têm pouca eficiência, e os sistemas de avaliação e inspeção são subvertidos ou se tornam tão vagos que possibilitam pouca coordenação".⁷⁵

⁷⁴ABIB, Jorge José. As secretarias estaduais de educação e a administração dos sistemas de ensino. Brasília, 1980, p. 55.

⁷⁵SOUZA, Maria H. Machado. 1987. p. 138.

A divisão entre concepção e execução gera a burocracia que desvirtua a percepção da realidade. Assim, as decisões emanadas dos altos escalões e materializadas em forma de leis, decretos e pareceres estão distantes da realidade escolar, encontrando forte resistência das educadoras de base, que as cumprem apenas formalmente, apesar da imposição autoritária dos técnicos mediadores do sistema. As informações esperadas pela cúpula educacional não retratam a realidade escolar, representando apenas um "feed-back" formal, caduco e defasado.

A negação das professoras primárias ao cumprimento de currículos definidos e controlados os quais são transformados nas práticas de sala de aula, se justifica em parte pela resistência de uma força feminina sobre interferências externas no seu cotidiano de trabalho. *"Com relação ao currículo, a professora improvisa, simplifica e às vezes nem protesta."*⁷⁶

As professoras não são meramente funcionárias do Estado, elas detêm uma relativa autonomia que nem sempre coincide ou reforça os fins proclamados do sistema educacional. A resistência às tentativas de racionalização é freqüente nas atitudes das professoras. Segundo elas a forma de enfrentamento mais comum é concordar com o diretor e especialistas quando estão na sua frente e agir ao contrário em sala de aula. O exercício do controle se torna, portanto,

⁷⁶ Professora primária, com 9(nove) anos de experiência nas quatro primeiras séries. E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia, MG, 1990.

difícil entre um professorado que tem uma longa história de trabalho e auto-organização na condução de sua prática pedagógica.

Avaliações recentes com relação à crescente cisão do processo administrativo, demonstram que a uniformidade externa dos esquemas "ou não se cumprem ou se cumprem demais subordinando os fins aos meios"⁷⁷ Os conflitos enfrentados pelas especialistas no interior da escola inviabilizam, portanto, as necessidades da alta administração em mantê-los em sua órbita como "estratos de apoio, subordinados dignos e 'leais', agentes de transmissão para controle e obtenção de dados, de modo que a administração não tenha que aguentar desajudada uma multidão hostil ou indiferente".⁷⁸ Assim, as especialistas não conseguem neutralizar as contradições no interior da escola, contribuindo muitas vezes para agudizá-las. Muitas delas não são cooptadas pelos interesses do Estado e chegam a desenvolver um trabalho engajado com a democratização das relações sociais no interior da escola e articulado aos interesses dos alunos carentes.

Nas condições históricas atuais a "especialista" é responsável pela desqualificação da professora, principalmente pelos seus privilégios financeiros. Os técnicos, que atuam nas escolas de primeira a quarta séries se distinguem dos professores pelos níveis de formação e remuneração. Embora tenham melhores condições de trabalho, vivem sérias contradições com relação aos aspectos administrativos e

⁷⁷CHAGAS, Valmir. Op. cit., p. 114.

⁷⁸BRAVERMAN, Harry. Op. cit., p. 344.

pedagógicos, isso porque a escola se torna uma organização complexa, onde o conteúdo do trabalho e as relações dos trabalhadores não são apenas determinadas hierarquicamente mas estabelecidos objetivamente por normas e estruturas da instituição escolar. Mesmo se rebelando contra sua função mediadora do sistema e gozando de certa autonomia, estes técnicos não encontram em muitas escolas espaço e apoio para fazer avançar um trabalho pedagógico coletivo. A pouca disponibilidade da professora e a falta de apoio administrativo restringem seu trabalho a ações isoladas, improvisadas e sem nenhuma sistematização.

As especialistas convivem na escola pública com falta de verbas e condições materiais mínimas para a realização do processo ensino-aprendizagem. Essa realidade, bem como sua instabilidade funcional e conseqüente subordinação à direção não lhe conferem a prerrogativa de representante do Estado. Ela se sujeita antes "... a 'tapar o sol com a peneira', vendendo doces, estimulando os estudantes a venderem votos para a 'campanha da primavera'".⁷⁹

As especialistas vivem, portanto,

"um complexo sistema em que se articulam e conflitam a ideologia oficial, com seu paradigma de especialista, os fragmentos ideológicos gerados pela prática repressiva e o discurso da 'participação',⁸⁰ do 'diálogo', da 'democracia', tão em voga".

Além do exercício do poder mediado pela supervisão,

⁷⁹Campos, Rogério Cunha de. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. 1985, p. 27.

⁸⁰Idem, *ibid.*, p. 27.

o autoritarismo se exerce principalmente através da figura da diretora. de acordo com vários depoimentos, o controle da diretora era muito forte por ocasião das greves de 1979 e 1980. Nesse período, o diretor era a extensão do político.

Além do exercício do poder mediado pela supervisão, o autoritarismo se exerce principalmente através da figura da diretora. De acordo com vários depoimentos, o controle da diretora era muito forte por ocasião das greves de 1979 e 1980. Nesse período, o diretor era a extensão do político. Havia muita gente habilitada, "...muita oferta de mão de obra. A DRE classificava e os diretores escondiam a vaga"⁸¹.

Os critérios estabelecidos pela SEE, não eram cumpridos nas escolas.

"O diretor em 79 mandava em tudo. Concentrava todo poder da escola em sua pessoa".⁸²

A arbitrariedade com relação aos critérios de convocação era acentuada no interior da escola.

"A proteção corria solta e a professora primária dependia dos favores dos diretores para trabalhar. A indicação profissional era" 'fulana é ótima professora'".⁸³

Neste sentido, muitas professoras principalmente das

⁸¹ SOUZA, Fábio Cardoso de. Professor de História da E.E. de Uberlândia. Participou da greve de 79 como aluno. Uberlândia, MG, 1990.

⁸² BORGES, Marize Santos. Vice-Diretora da E.E. Messias Pedreiro. Em 1979 era professora primária, Uberlândia, MG, 1990.

⁸³ NUNES, Silma Carmo do. Diretora da UTE em 1982. Uberlândia, MG, 1990

idades do interior, condicionavam sua adesão à greve ao parecer da diretora. "Se o diretor apóia a greve os professores acatam. Se há pressão do diretor eles não participam".⁸⁴

Mesmo com tal dimensão de poder, a submissão da professora é muitas vezes apenas aparente. "Os protestos são constantes mas na frente 'puxam o saco', 'bajulam' a diretora".⁸⁵

As "especialistas" no interior da escola, pela concentração de poder nas mãos da diretora, pela falta de identidade profissional, pela formação deficiente têm sua autoridade e competência bem delimitadas. Restritas a um saber parcial, superestimando a técnica para a solução dos problemas educacionais, não são capazes do exercício do controle e nem de trabalhar numa perspectiva crítica, isto é, no desvelamento e contestação das mistificações dissimuladas pela ideologia burguesa. Isso se confirma pela fala de uma professora: "O controle só existe para os inconscientes e acomodados. Se a professora é capaz de assumir seus atos, mesmo que numa resistência muda, ela fragiliza o controle".⁸⁶

As representações das professoras com relação a essas "especialistas", são significativamente contraditórias. Algumas professoras têm internalizado sua incompetência e vêm na supervisora o elemento de apoio que lhes "passa tudo pronto": planejamento, sugestões de atividades e avaliação. Neste caso, comprometem sua autonomia e criatividade em troca do

⁸⁴ Professora de português de 5^a a 8^a séries. E.E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Militante da greve de 79. Uberlândia, MG, 1990

⁸⁵ Professora primária. E.E. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia, MG, 1990

⁸⁶ Professora primária com 6(seis) anos de experiência. E.E. Jardim das Palmeiras, Uberlândia, MG, 1990.

assistencialismo autoritário, o que é evidenciado nos seguintes falas:

"A supervisora é ótima, arruma tudo direitinho"⁸⁷;

"A supervisora ajuda na leitura individual, revisa as provas corrigidas. Está sempre disposta a te servir com idéias novas"⁸⁸;

"A supervisora é uma mãe: já entrega o planejamento tão simples, tão detalhado, que a professora não tem trabalho nenhum".⁸⁹

Neste aspecto, a professora não prescinde da interferência do técnico em educação. O anseio pelo paternalismo advém das precárias condições de trabalho e da insegurança da professora em se conduzir sozinha dada à sua deficiente formação e falta de experiência profissional.

Outras já percebem o poder na escola, explicitando-o do seguinte modo: "o controle na escola se dá pelo processo chamado hierarquia, onde cada membro desempenha sua função interligada ao todo, isto é, ao rendimento do educando e da escola"⁹⁰. Vincula, portanto, a supervisora à sua função de fiscalizadora e controladora da ação pedagógica.

"O relacionamento com a supervisora é difícil: leva o pai na frente da professora e chama a

⁸⁷ ALMEIDA, Liberalina. 20 anos de experiência 5^a a 8^a séries. E.E. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia, MG, 1990.

⁸⁸ ALCÂNTARA, Claudete. 17 anos de experiência de 1^a a 4^a séries. E.E. José Teófilo Carneiro. Uberlândia, MG, 1990.

⁸⁹ NOVAES, M. E. Professora primária. Mestra ou tia. 1984, p. 120.

⁹⁰ Professora primária da E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia, MG, 1989.

atenção da mesma"⁹¹

"O especialista é fiscal da burocracia escolar, policiando a vida da professora. Isto impede que o professor se perceba como representante do sistema, e que passa a ideologia dominante em cima do aluno. O professor não tem espaço temporal e psíquico para raciocinar em cima do conteúdo ideológico, nem na prática nem na teoria"⁹².

Para algumas professoras fica clara a disfunção da especialista no interior da escola:

"A supervisora não trabalha em cima das funções de especialista. Se ela se dedicasse ao campo dela teria melhores resultados como supervisora. Não por mim, mas há colegas com problemas com alunos, e ela nunca está disponível. Está em desvio de função, nunca pode ir para a sala de aula. Aqui há uma pressão para isso".⁹³

A especialista hoje é uma tarefeira, tem que substituir o vice, o inspetor e realizar problemas do professor, do aluno, pais, escrita e nota".⁹⁴

Embora a relação da especialista com a professora venha, em muitos casos a tolher a criatividade da mestra, o fato deste técnico em educação ser o mediador de pacotes curriculares,

⁹¹ RAICHI, Gleids Dib. 22 (vinte e dois) anos de experiência nas quatro primeiras séries. E.E. Treze de Maio. Uberlândia, MG, 1990.

⁹² ABREU, Marcia Mara. 25 (vinte e cinco anos) de experiência no primário. Líder dos professores no movimento reivindicatório de 1979. Belo Horizonte, MG, 1990.

⁹³ TORRES, Silvia Lúcia de Oliveira. 13 anos de experiência de 1^a a 4^a séries. E.E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia, MG, 1990.

⁹⁴ SANTOS, Marli Aparecida. Orientadora educacional com 11 anos de experiência no primário.

distantes dos problemas concretos da sala de aula, restringe sua ingerência, resguardando uma relativa autonomia da professora no processo de produção, transformação e distribuição do conhecimento.

*"... Depois que fecha a porta de sua classe a professora recupera sua autonomia: é senhora, queira ou não, do destino dos seus alunos."*⁹⁵

Este argumento é reafirmado por Nidelcoff: "A escola que o povo recebe é muito mais a escola que os professores organizam com sua maneira de ser, de falar e de trabalhar, do que a escola criada pelos organismos ministeriais e pelos textos escolares".⁹⁶

A presença da especialista no interior da escola se impõe principalmente sobre as professoras inexperientes. As professoras antigas no Estado, embora marcadas pelas deformações do sistema, têm autonomia e competência suficientes para driblar a especialista e se conduzirem livremente na sua prática pedagógica. Segundo elas as especialistas não cumprem suas funções, sendo, portanto, desnecessárias:

*"Eu não preciso de especialista, eu estou resolvendo meus problemas sozinha, eu não vejo trabalho nelas"*⁹⁷

*"Uma supervisora para me cobrar tem que me dar muito, senão ela não cobra mesmo".*⁹⁸

⁹⁵NOVAES, M. Eliana. Op. Cit., p. 138.

⁹⁶NIDELCOFF, 1987, p. 19.

⁹⁷ALCÂNTARA, Claudete Macedo. 17 anos de experiência de 1^a a 4^a séries. E.E. Cel. José Teófilo Carneiro. Uberlândia, MG, 1990.

⁹⁸TORRES, Silvia Lucia de Oliveira. 13 anos de experiência de 1^a a 4^a séries. E.E. Prof. Edrlino Lannes. Uberlândia, MG,

"Supervisão é carreira de boa vida, de ficar a toa... A orientação que recebo da supervisora é totalmente dispensável".⁹⁹

Essas educadoras se enriquecem progressivamente, convivendo com a autonomia e heteronomia no interior da escola. O exercício da autonomia é ambíguo e se exerce de acordo com um maior ou menor domínio do saber a nível de experiência das professoras primárias. Assim, a afirmação da liberdade e criatividade convivem com a exigência e necessidade da assistência das "especialistas". Isso explica a constante contradição nas representações das professoras quanto ao trabalho da supervisora e orientadora no interior da escola: ora apreciando, ora criticando e negando. Isso se justifica pelas condições objetivas de trabalho da mestra, quando a intervenção da especialista pode tanto aliviar como intensificar a sobrecarga da professora.

As trabalhadoras do ensino detêm, portanto, um saber e conseqüentemente iniciativa e liberdade de decisão sobre seu trabalho, que lhes permitem escapar ao controle, impor o seu próprio ritmo de trabalho. As ambigüidades da prática política pedagógica das professoras, de caráter conservador e progressista, trazem implícita sua cultura, inserida na cultura da sociedade em geral, graças à sua capacidade de se representarem, criando seu mundo e seus valores.

O cotidiano conflituoso do trabalho escolar vai constituindo o técnico em educação, como uma categoria bem heterogênea, cujo perfil se define no contexto específico de cada

1990.

⁹⁹NOVAES, M.E. Op. cit., p. 116.

escola. Os níveis mais avançados, correspondentes a 5^a a 8^a Séries e 2^o Grau vão restringindo o poder de interferência dos especialistas. Estes níveis requerem professores habilitados, cuja autonomia e qualificação ficam mais resguardadas diante da incompetência dos técnicos em dominar as especializações necessárias.

As "especialistas" vão assumindo cada vez mais a incapacidade de contribuir para melhorar a produtividade escolar ou realmente cumprir seu papel de mediadoras entre escola e sistema educacional. Refugiam-se então, nas malhas administrativas da escola ou fogem para outros cargos da burocracia educacional. Outros começam a perceber que sua cooptação pelo Estado resulta na sua própria rejeição no interior da escola e optam pela conquista da simpatia das professoras, a elas se aliando para poder sobreviver com seu cargo. Existem ainda evidências que apontam para uma nova postura das especialistas:

"A supervisão está mudando: existem supervisoras que antes controlavam e agora participam do movimento. Ainda é uma minoria mas já discutem a necessidade de paralisação, questionam as formas autoritárias e não concordam com seu papel".¹⁰⁰

"Sempre resisti à preparação de súmulas (...) não ia fazer algo para as professoras executarem, elas não são máquinas. Procurava discutir com elas, orientar a organização de seu trabalho. Meus planejamentos pretendiam uma reflexão sobre o trabalho da professora, os fins da educação, o processo de aprendizagem (...) Não acredito em supervisão diretiva, pois todas as pessoas são criativas".¹⁰¹

¹⁰⁰ SOARES, Maria Perpétua Socorro. 6 anos de experiência de 1^a a 4^a série. Militante e líder da UTE desde 1979. Belo Horizonte, MG, 1989.

¹⁰¹ NOVAES, Maria Eliana. Op. cit., p. 95.

Vislumbra-se, portanto, entre orientadoras e supervisoras uma tendência orientada para a busca de sua identidade como educadoras, avançando para o desenvolvimento de um projeto pedagógico coletivo, voltado para a prática política social. Neste sentido, a divisão técnica do trabalho escolar assume feições peculiares com relação à que se processa nas fábricas. Naturalmente que os tecnocratas tentam assumir o controle do processo de produção e distribuição do conhecimento, através da centralização das decisões e da descentralização da execução. Entretanto, é na dicotomia entre teoria e prática que as propostas de democratização não encontram espaço para a sua materialização. A superação desse impasse vai ser mediada na escola pelos seus agentes, cuja autonomia relativa permite a re-elaboração do saber e do trabalho pedagógico, contrariando as determinações oficiais e reorganizando a escola de acordo com as representações sociais, resultantes das condições de vida e trabalho das educadoras e alunos.

A racionalização do trabalho na escola é dificultada porque a escola é uma instituição que interage com ambientes que apresentam dinamicidade, o que confere um caráter de transitoriedade ao trabalho educativo, sujeitando os agentes a uma constante redefinição de seus papéis. É um processo de trabalho com características de flexibilidade, que pode ser alcançado num sistema semi-artesanal de trabalho. Isto requer que as trabalhadoras do ensino tenham um conhecimento e habilidades necessários para desenvolver o trabalho pedagógico.

Na escola, a divisão do trabalho se impõe sob a forma de rotinização e não de racionalização. "... esta define a maneira

ótima de produzir e utiliza esquemas de incentivo salarial"¹⁰² Como a rotinização não determina o melhor método e não usa insentivos salariais, o seu objetivo é antes evitar um maior contato entre as professoras no processo do trabalho pedagógico, dificultando sua organização.

No sistema educacional, o processo de planejamento e controle do trabalho é formal e centralizado a nível das decisões e descentralizado na fase de execução e controle, impedindo que o processo de externalização, isto é, exclusão total da professora do processo de planejamento e controle, se cumpra na escola. Assim, parte das decisões é definida formalmente cabendo à professora uma margem de liberdade, autonomia e responsabilidade no processo decisório, concernente à realização de seu trabalho.

Além do mais a externalização só é possível com um produto que não seja o elemento humano, dependendo sua viabilidade do investimento de recursos proporcional a incerteza da tarefa. Mesmo assim, o Estado impõe a externalização sem se dispor dos recursos necessários, resultando numa situação de baixa eficiência e alto nível de conflito interno, colocando as trabalhadoras do ensino e técnicos em situação ambígua e contraditória.

O trabalho educacional não é organizado com vistas a uma maior eficiência e produtividade no desempenho das professoras mas com vistas à sua desqualificação e desorganização minimizando a possibilidade de surgimento de conflitos no interior da escola.

A organização escolar não resultou efetivamente na parcelarização das atividades docentes também pela própria

¹⁰² FLEURY, Afonso Carlos Correa, VARGAS, Milton (organizadores). Organização do trabalho = uma abordagem interdisciplinar. Sete estudos sobre a realidade brasileira, 1987, p. 95.

natureza do saber escolar. Na produção material, com a propriedade privada dos meios de produção,

"o saber entra como instrumento na confecção de um produto ou mercadoria. Na produção pedagógica, embora exista também essa categoria de saber que instrumentaliza os métodos e técnicas de ensino-aprendizagem, há uma espécie de saber que comporta mais como matéria prima, incorporando-se ao produto final"¹⁰³.

A matéria prima fabril permite a idealização do produto, conforme transformações anteriormente planejadas, a serem executadas pelos trabalhadores, garantindo o produto conforme as propriedades e quantidades previamente concebidas.

Com relação à escola,

"...sua 'matéria prima' - o aluno - é o objeto e sujeito do processo de trabalho. Esta característica específica não possibilita aos profissionais da escola as condições necessárias ao planejamento 'a priori' do produto: o aluno educado. Isso torna-se difícil por duas razões: primeiro porque o aluno, como sujeito do processo, pode destruir e/ou alterar toda significação prévia do planejamento; segundo, sendo o aluno um ser social, sua interação se dá em várias instituições sociais que lhe propiciam situações de aprendizagem e formação..."¹⁰⁴

O conhecimento socialmente produzido, é reelaborado pelos agentes da educação, resultando em um novo saber, que nasce da relação educador-educando, que são ao mesmo tempo sujeito e objeto da educação. Portanto,

"...o saber não se apresenta neste processo apenas como algo que possa ser separado dele, como concepção; ele se apresenta também como

¹⁰³ PARA, Vitor Henrique. Administração escolar. Introdução crítica. 1988. p.147.

¹⁰⁴ MACHADO, Antonio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. 1989. p.29.

objeto de trabalho e, como tal é inalienável do ato de produção"¹⁰⁵.

Mesmo porque

"a produtividade do trabalho do professor aumenta com o seu envolvimento em relação ao produto de seu trabalho de tal forma que o princípio do parcelamento das tarefas, introduzido na indústria para a maior produtividade tem o efeito contrário na instrução pública"¹⁰⁶

O trabalho pedagógico consiste, portanto,

"...naquela prática laboriosa, histórica, de produção conjunta daquilo que é especificamente humano: consiste na elaboração de formas especificamente humanas de representar, significar e conhecer o mundo. Essas formas, portanto, não são pré-determinadas, são culturalmente elaboradas..."¹⁰⁷

A separação entre concepção e execução não tem se processado efetivamente no interior da escola, onde ocorre apenas a subordinação formal e não real das professoras que detêm uma margem de liberdade e autonomia para rejeitar ou reelaborar os pacotes de ensino pré-fabricados. A dinamicidade do real

"...não se subordina a esquemas pré-determinados: configura situações diversas em que alguns aspectos produzidos naquelas relações - supervisor/plano/professor - são incorporados, mas não todos, nem por todos, nem sempre: diferentemente alguns elementos são aceitos, interiorizados, reproduzidos; outros são recusados, implicitamente ou explicitamente, outros são ainda transformados..."¹⁰⁸

¹⁰⁵ PARO, Vitor Henrique. Op.cit., p.148.

¹⁰⁶ WACHOWICS, Lilian Anna. p.20.

¹⁰⁷ SMOLKA, A.L.B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. 1989. p.47.

¹⁰⁸ LOPES, Ana A. Borges de Magalhães et al. 1986.p.66.

A divisão do trabalho escolar é mais efetiva, portanto, nos níveis centrais do sistema educacional. No interior da escola, os mecanismos utilizados para a parcelarização do trabalho docente tem alcance relativo. Entretanto não se pode negar os efeitos desmobilizadores da política educacional que tem contribuído para a desprofissionalização da professora através do esvaziamento do curso normal, que oferece uma visão acrítica e a-histórica da educação; pela reificação das técnicas de planejamento no interior da escola; pela presença da especialista cujos mandos e desmandos interferem negativamente na prática pedagógica; pelo monopólio da indústria cultural da produção e distribuição do saber; pela sujeição da mestra ao livro didático.

Entretanto, a rotinização, fragmentação e burocratização do ato educativo não levam apenas à alienação, conformismo e docilidade das trabalhadoras do ensino que resistem e conseguem sobreviver das próprias contradições do sistema escolar e de sua experiência que vão filtrando do folclore educativo, o bom senso necessário à efetivação da prática pedagógica.

A implantação indevida da organização do trabalho e relações sociais próprias do modo de produção capitalista, que ocorrem ao nível da estrutura econômica, descaracterizam o processo pedagógico, uma vez que a escola é uma instância superestrutural, mediadora da distribuição, reelaboração e apropriação do saber. Neste aspecto, a escola se orienta por *"relações que decorrem das representações que os homens elaboram a partir das relações que se dão ao nível da produção social de sua existência"*¹⁰⁹, isto é, por relações condizentes ao modo como os

¹⁰⁹PARO, Vitor Henrique. Op. cit., p.149.

homens se tornam conscientes de sua realidade concreta.

Esta função política do conhecimento não se tem cumprido na atual organização da escola porque o saber aparece dotado de autonomia e desvinculado da atividade concreta dos homens, deixando de ser um instrumento crítico para o desvelamento da posição de classe que os agentes escolares ocupam na sociedade. Isso ocorre porque

*"...não há vínculo entre escola e fábrica, entre a necessidade de mudar a natureza e a organização do trabalho e o que a escola ensina; é comum os operários conceberem a escola como meio de evadir-se de sua condição, para obter uma posição 'mais elevada' que pode também ser alienante"*¹¹⁰

No contexto atual a escola não qualifica o trabalhador para o controle social da organização do trabalho cuja transformação requer uma utilização diferente da ciência e da técnica. Para tanto seria necessário subverter a função da escola reintegrando-a

*"no mundo do trabalho produtivo, no mundo da dialética social e, portanto, reunificar teoria e prática, cultura e política. É o único meio de reunificar socialmente, e não de modo puramente abstrato, fábrica e escola bem como as forças que agem numa e outra"*¹¹¹

O saber escolar mesmo quando bem trabalhado não tem levado, portanto, a um desvelamento transparente da dominação. "É apenas uma visão de mundo menos mística e folclórica, mais integrada. São habilidades básicas de comunicação, de cálculo, de

¹¹⁰ GORZ, André. Op.cit., p.202.

¹¹¹ Idem, ibid., p. 205.

conhecimentos do mundo físico e social"¹¹². Segundo depoimento de uma professora primária, "a escola não passa cultura; ela ensina a leitura, escrever e contar. Se ela realiza o que se propõe já é alguma coisa"¹¹³.

Esta autonomização do saber pela dicotomia teoria e prática dificulta a relação entre o processo pedagógico e a prática política do educador, tornando lenta a vinculação da escola com o movimento social mais amplo.

As dificuldades impostas pela natureza do conteúdo trabalhado, aliadas à polarização dos níveis de decisão e execução têm desvirtuado a função educativa da escola, abrindo espaço também para se introduzir a competição, a desunião e divisão da categoria de educadores, dificultando sua organização. A escola fica fadada a se conduzir num caos de perplexidade, enganos e mitos ao léu do resto de criatividade e bom senso que o Estado não conseguiu anular nas professoras.

Grande contingente de trabalhadoras de ensino das séries elementares fogem à precariedade das condições de trabalho para alimentar a burocracia educacional, que se mantém "a custo do deslocamento da professora primária e dos especialistas para o setor administrativo"¹¹⁴.

Um trabalho entre SEE e a Secretaria do Estado da Fazenda demonstrou que existia em 1977 102.601 professores, 3.196

¹¹²MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1o. grau - da competência técnica ao compromisso político. 1982, p.31.

¹¹³SANTOS, Marli Aparecida dos. 11(onze) anos de experiência como professora primária. Orientadora educacional na E.E. Américo René Giannetti. Fez parte da diretoria da sub-sede da UTE em Uberlândia. Em 1980 pertenceu a primeira diretoria a nível estadual. Uberlândia, 1990.

¹¹⁴NOVAES, Maria Eliana. Op.cit., p. 56.

especialistas e 22.589 auxiliares. Dos professores, 44.287 são efetivos e 58.314 convocados. Do contingente de efetivos, apenas 48,18% exerciam efetivamente a regência¹¹⁵.

Esse deslocamento de professoras efetivas sem o desligamento do cargo de origem, vai ampliando uma categoria marginal de convocados que são profundamente explorados pela instabilidade de emprego e por uma remuneração anual muito inferior ao já minguado salário da professora efetiva, pois a contratada não tem férias remunerada e também não usufrui dos adicionais por tempo de serviço e outras vantagens.

Esta é uma das grandes contradições que o Estado vai enfrentar pelo descompromisso com a educação do povo. A luta pela efetivação dos contratados se constitui na principal reivindicação que vai estar presente nos movimentos reivindicatórios de 1979 e 1980, encontrando forte resistência do governo para mudar esta situação pois implicaria em aumentar os recursos para a educação.

Os professores estavam conscientes da questão política da contratação, como mecanismo para manipular a insegurança da mestra.

"Quanto mais ele possa jogar com nosso trabalho, ameaçando-nos com a não renovação do contrato, fazendo do magistério um cabide para apadrinhados políticos, melhor para ele. A nós professores cabe reagir e lutar contra isso (...). Em primeiro lugar, porque a efetivação se liga diretamente à qualidade do ensino e à dignidade de nossa profissão. O bóia-fria do ensino não poderá nunca desenvolver um trabalho profundo, pois corre sempre o risco de não ter seu contrato renovado no próximo período. Além disso, a facilidade existente em substituir

¹¹⁵ MENDÇA, Antonio Aureliano Chaves de. Governador de Minas. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial, Belo Horizonte MG. 1977. p.179.

professores dificulta muito o enraizamento junto aos colegas e alunos"¹¹⁶.

A transformação da professora em força de trabalho é contínua e progressiva, violando as suas condições humanas de trabalho, sem entretanto destituí-la como ser humano. Neste sentido sua capacidade crítica e discernimento embora diminuídos, conspiram sempre contra a estrutura de poder instituído na escola.

A extensão e intensificação do trabalho mesmo levando à aprendizagem e re-aprendizagem de diversas habilidades resultam numa "... dinâmica de desqualificação intelectual, na qual os trabalhadores mentais são separados de suas próprias especializações e devem, uma vez mais, depender ainda mais intensamente das idéias e dos processos fornecidos por 'experts'"¹¹⁷, com sérios sacrifícios para a qualidade do trabalho docente.

As professoras buscam resistir ao processo de intensificação e controle do trabalho, procurando espaço durante as aulas para realizar atividades de sua própria escolha. A forma como isso ocorre "... não é necessariamente muito eficiente. Nestes casos, lutava-se por tempo para simplesmente descansar, nem que fosse por uns poucos minutos..."¹¹⁸

A reação consciente ou inconsciente contra sua desqualificação se expressa ainda no descompromisso da professora para com os objetivos da escola; na simulação de planos nunca

¹¹⁶JORNAL Módulo III. O terceiro momento do professor. Ano I. Novembro de 1979. Belo Horizonte MG.

¹¹⁷APPLE, Michael W. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. 1987. p.9.

¹¹⁸Idem, *ibid.*, p.10.

cumpridos; no apelo às constantes licença-saúde; na avaliação forjada para se cumprir o aproveitamento exigido; no descumprimento do ritmo de trabalho imposto e pela hostilidade ostensiva ou velada face à administração.

Em maior ou menor grau começa-se a imprimir na consciência das mestras a sua condição proletária, decorrente da exploração imposta pelas relações de poder a que estão sujeitas.

Este processo de constituição das professoras enquanto trabalhadoras vai se desenvolvendo historicamente e atinge graus mais elevados com a crescente precariedade de suas condições de vida e trabalho; sendo traduzida no interior da escola num foco de resistência, expressa seja pela passividade e conformismo ou pela desobediência; como pela criatividade e bom senso de se criar a duras penas, novas formas para a condução do processo pedagógico. Do embate contra todos esses conflitos nasce a solidariedade de interesses e a experiência de enfrentamento individual e coletivo. Assim o trabalho como luta une as professoras, negando a eficiência da racionalidade da divisão do trabalho para desunir e desmobilizar.

Vai se gestando, portanto, a revolta das educadoras que se manifesta em forma de decidido confronto e pressões, configurando a vontade coletiva dos movimentos reivindicatórios que eclodem a partir de 1979. A greve se manifesta, portanto, como continuidade e ruptura do cotidiano escolar, no desejo de democratização da escola na expressão política dos professores em confronto com o Estado.

CAPÍTULO II

O FAZER-SE DA EDUCADORA NAS AMBIGÜIDADES E CONTRADIÇÕES DO COTIDIANO DO TRABALHO

Formada segundo um ideário pedagógico abstrato, importado e desvinculado da realidade de Minas - em que as qualidades profissionais são sacrificadas em favor de habilidades necessárias ao atendimento das exigências do trabalho - a professora primária enfrenta o dia-a-dia escolar, desarmada de instrumentos teóricos e sem o engajamento político necessário ao embate de questões prementes que dificultam uma prática pedagógica vinculada aos interesses dos alunos da classe trabalhadora.

Para o cumprimento dessa política educacional do Estado as escolas normais vão cumprir um papel ideológico importante. O *"... clima de idealismo dessas escolas penetra nas aspirações dos estudantes a respeito de suas futuras condições de trabalho, funcionando essas escolas como agência de socialização antecipatória"*¹. São idéias exploradoras das ideologias que reforçam a divisão sexual do trabalho, absolutamente contraditórias com as condições materiais de trabalho da futura mestra.

O mito da vocação e a mensagem disciplinadora

¹PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classes, 1969, p. 118.

internalizados historicamente e reforçados pela organização do trabalho, camuflam a visão do real educativo, tolhendo a criatividade da mestra, bem como dificultando a construção de um projeto educativo democratizador, através da socialização e construção de um saber articulado aos interesses populares.

Entretanto, apesar de toda a carga ideológica e da organização do trabalho na escola, que contribuem para a desqualificação da professora, o exercício do poder não se faz sem conflito. Existe uma resistência da professora que nasce de práticas pedagógicas conflitivas, resultantes das precárias condições de trabalho que inviabilizam a concretização dos objetivos educacionais proclamados, estando também em contradição com as orientações assimiladas no curso de formação da normalista.

A política educacional inviabiliza a estabilidade funcional da docente, sujeitando-a à extensão da jornada de trabalho e à rotatividade escolar. Graças a relações de trabalho autoritárias, a prática pedagógica das professoras se torna repetitiva e monótona, tendo que superar dificuldades inauditas para a produção do saber necessário, ou mesmo para a adaptação do conhecimento pré-fabricado às exigências de sua prática diária.

Essa padronização do ensino tem sido viabilizada através da divulgação do Suplemento Pedagógico, que passou a ser elaborado com a colaboração da Imprensa Oficial. É um instrumento que tem como finalidade "... oferecer orientação ao professor de 1.º grau, sob a tecnologia de ensino recomendada, no processo de implantação da Reforma preconizada pela Lei 5692/71".²

²PACHECO, Rondon. Governador de Minas. Mensagem à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial, Belo Horizonte, MG, 1974, p. 189.

Tem havido várias alternativas para que esse conhecimento fabricado pelos altos escalões possa ser digerido por professores e alunos. Além da ampla disseminação dos livros didáticos, "em 1973 foram divulgados 20000 exemplares dos programas reformulados",³ juntamente com os manuais de orientação para desenvolvimento dos programas de ensino. Para 1977 está prevista a impressão de 77.000 exemplares de Manuais de Orientação ao Professor no desenvolvimento dos programas de ensino.⁴

A organização do trabalho escolar, com toda sua estrutura burocrática tem minado a inventividade e autonomia de muitas professoras primárias, que se tornam dependentes do assistencialismo autoritário das "especialistas". Isso faz com que muitas educadoras tenham uma representação restritiva da sua prática pedagógica como professora primária, limitando-a ao conformismo, submissão e docilidade, conforme atesta os seguintes depoimentos:

"Em 1979 a professora primária é uma tarefaira: tem que elaborar planos, provas, exercícios, registrar matérias. Não se pode fugir do esquema. Existe o caderno rodízio: a diretora e depois a supervisora controlavam. Este caderno do aluno era levado para o especialista para verificar se o planejamento foi cumprido. O supervisor não era aceito porque era visto como vigia; a diretora manipulava as professoras primárias: tudo era imposto. Havia escolas que obrigavam a professora a dar uma contribuição para a Caixa Escolar. A professora tinha que sair à rua com um livro de ouro, arrecadar uma quantia, caso contrário o ponto seria cortado. Tinha que levar as crianças para a avenida, acenar as bandeirinhas para receber o governador, senão cortava-se o ponto. Reuniões aos sábados obrigatórias".⁵

³Ídem, *ibid.*, p. 168.

⁴Ídem, *ibid.*, p. 168.

⁵SANTOS, Marli Aparecida. Professora primária com 11 (onze)

"O professora sempre foi um técnico: elabora provas; faz planos; elabora exercícios; registra matérias. Em muitas escolas, o professor vai para a cantina fazer sopa".⁶

Apesar das malhas ideológicas objetivadas pelas normas, regulamentos, formação, currículo e livro didático, que se cristalizavam numa burocracia buscando submeter a mestra à lógica do sistema escolar, não existem apenas relações de dominação: a autonomia convive com a heteronomia, a liberdade resiste à sujeição, a vontade se impõe às condições objetivas.

Deste modo, as professoras primárias mesmo inseridas numa relação de dominação são capazes de reformular as determinações que as constituem como trabalhadoras. Sua cultura,

"...neste sentido, não é uma auto-referência, um fechamento sobre si, uma cultura de enclave, mas a possibilidade de viver e sobreviver, com iniciativa e liberdade, dentro do 'mundo do trabalho'..."⁷

A contradição entre o autoritarismo e liberdade é muitas vezes mediada pela experiência da professora. Mediante a árdua tarefa de alfabetização, em que o método é imposto segundo decisões arbitrárias, modistas e independentes da realidade do aluno, a professora se vale do bom senso e da sua experiência para retrabalhar o método, mesmo que numa perspectiva eclética e

anos de experiência. Orientadora educacional da E.E. Américo René Giannetti. Uberlândia. Fez parte da diretoria da subsede da UTE em Uberlândia. Em 1980, pertenceu a primeira diretoria a nível estadual. Uberlândia MG, 1989.

⁶Ídem, *ibid.*

⁷LE VEN, Michell Marie. Trabalho e Democracia; a experiência dos metalúrgicos mineiros (1978-1984). 1987, p.25.

acrítica, para que a alfabetização se torne possível.

Todos os problemas concernentes à alfabetização, que é o cerne mesmo do ensino de 1^a a 4^a séries, ocorrem em um nível de ensino em que a professora tem que se debater com maiores contradições e dificuldades dado que os alunos ainda não foram minados pelo crivo da seletividade, e em que a exigência de instrução não ultrapassa o 2^o grau. Constata-se, portanto, o descaso do Estado para com esse nível de ensino e para com os profissionais a ele endereçados.

Com um estatuto inoperante, onde as leis do acesso e promoção não foram regulamentados, fica a professora primária desestimulada ao crescimento profissional através do percurso à universidade.

Apesar da influência da Escola de Relações Humanas, o papel da supervisão nas quatro primeiras séries se faz principalmente através do exercício autoritário do controle. A presença da Escola de Relações Humanas foi marcante a partir de 1963 com o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério Primário, oferecido ao próprio professor normalista com duração de 8 a 10 meses. O projeto teve repercussão começando com uma equipe de 375 em 1964 que se expandiu para 1100 em 1966.⁸

A supervisão adotada e aplicada pelo PAMP,

"é baseada principalmente nas Relações Humanas, como sendo elemento fundamental dessa atividade, exercida pelo supervisor na sua tarefa de promover o aperfeiçoamento. Substituindo a fiscalização e a inspeção tão somente, o supervisor passa a ser colega e amigo, prestando auxílio, dando assitência, fornecendo orientação

⁸PAMP - Programa de Aperfeiçoamento de Magistério Primário -
Publicação do Departamento Nacional de Educação e Cultura.
Ano 2, n. 2, 1967., pp. 3 a 6.

adequada ao professor..."⁹

Com a reforma do Ensino Superior, regulamentada pela Lei 5540/68, que vai dar sistematicidade à instituição formal do cargo de supervisão, os princípios democráticos da Escola de Relações Humanas vão estar presentes na literatura, geralmente importada, constantes dos currículos de formação deste especialista. O discurso do supervisor é enfaticamente democrático mas a sua prática nas quatro primeiras séries é acentuadamente autoritária.

No final da década de 70, as relações de trabalho pautadas pela influência da Escola de Relações Humanas buscam integrar as trabalhadoras do ensino aos objetivos da instituição escolar. Deveriam-se centrar, portanto, nos aspectos psicológicos e motivacionais da professora.

Entretanto, a identificação da professora com os objetivos da escola é uma estratégia recente, que existe apenas em termos de discurso. Esta iniciativa responde à pressão dos movimentos sociais, conferindo uma conotação participacionista à gestão e ao planejamento públicos. Em Minas Gerais, esta prática coincide com proclamado governo participativo de Francelino Pereira, quando este governador pretende assimilar as reformas de base que estavam sendo desenvolvidas por alguns segmentos organizados da sociedade, transferindo concomitantemente responsabilidades e dívidas do Estado para os municípios.

No interior da escola, a influência da Escola de Relações Humanas tem sido ensaiada através do planejamento curricular coletivo e de reuniões colegiadas, que são formas pouco disseminadas e quando dinamizadas apresentam-se revestidas de um

⁹Idem, *ibid*, p.5.

caráter manipulatório e integrativo. Estas novas relações de trabalho, aparentemente democráticas, não oferecem reais possibilidades para as professoras de interferir nos processos decisórios da escola e nem mesmos de mudar sua prática pedagógica. Com a degradação dos salários e condições precárias de trabalho não se cumprem sequer as necessidades básicas e de segurança (estabilidade de emprego) e muito menos as necessidades sociais das professoras de auto-estima e realização profissional.

Se se avaliar a eficiência e eficácia em termos dos objetivos proclamados, o sistema educacional em Minas é praticamente inoperante: ampliação de escolas; atendimento de demanda; melhoria da qualidade do ensino pelo combate efetivo contra a evasão e repetência. Neste sentido, os técnicos pouco têm feito no sentido de melhorar esta situação resultante do descaso do governo pela educação pública.

As "*especialistas*" se fazem mais presentes no sentido de criar um clima de vigilância simulada que impede comunicações horizontais entre as professoras. Este poder de vigilância é um poder silencioso, não manifesto em palavras. Para reforçar os mecanismos de controle, no interior da escola era necessário silenciar a palavra coletiva, esvaziando a política no cotidiano escolar. Nas quatro primeiras séries, durante o período de recreio, as professoras têm a tarefa de "*vigiar*" os alunos, sendo privadas do necessário descanso e de um momento de encontro onde os problemas e dificuldades são sempre levantados. Ocorre também uma proibição velada de conversa com as colegas nos corredores, idas ao banheiro, sala das professoras, etc., onde sempre se avista o olhar vigilante da diretora ou de outra figura de autoridade. Teme-se, portanto, que as reflexões e discussões

críticas possam agudizar as contradições inerentes ao trabalho docente e dificultar a disciplina por parte da administração.

A exigência legal ao cumprimento do módulo II¹⁰, que requer a presença da professora na escola para realização de atividades extra-classe e até atividades administrativas, gerou alto grau de descontentamento entre as professoras, cuja pressão para sua supressão constava da pauta de reivindicações do movimento grevista de 1979. Apesar da luta das professoras, o Módulo II persiste até hoje no ensino elementar. Esta prática tem se provado um mecanismo para promover a extensão e intensificação do trabalho da professora. Entretanto, como esses espaços oportunizam a emergência de críticas e discussões propícias ao afloramento de contradições, que poderiam ameaçar o equilíbrio e harmonia da escola, o planejamento e controle do módulo II passaram a ser da competência da especialista e, portanto, distantes das necessidades da professora.

O espaço do módulo II é organizado e planejado de modo que a comunicação seja vertical. Busca-se, portanto, evitar a comunicação horizontal, que favorece a articulação da resistência. Entretanto, o processo de trabalho pedagógico convive com uma margem de iniciativa das professoras, que opõem resistência e reinventam a ação. Desta prática surge um discurso crítico, questionando a racionalidade e eficácia dos objetivos e conteúdos do módulo II.

"O módulo II é muito furado. É uma hora para discutir as dificuldades, entretanto nesse horário não se pode contar com pessoas que podem

¹⁰Módulo II são as atividades referentes a reuniões planejamento, elaboração e correção de exercícios e avaliação em complemento ao módulo I que corresponde à regência de aulas propriamente dita.

sanar essas dificuldades".¹¹

"Os problemas são inesgotáveis: alunos muito pobres tanto material quanto culturalmente; alunos com deficiência física que precisam ser quase carregados para subir e descer escadas; etc. Diante dessa realidade, a única coisa que acontece nas escolas são os círculos de estudo realizados no período do módulo II. Chamam alguém da DRE, joga flores na diretora. Eu queria propor levantamento de problemas da nossa realidade, do que acontece aqui dentro, mas o discurso é muito bonito".¹²

De acordo com o depoimento das professoras, as classes das escolas públicas estão divididas em "fracas" e "fortes", sendo que as primeiras são bem mais numerosas e recebem as professoras mais inexperientes.

"Os alunos discriminados ficam retidos por muitos anos ou acabam evadindo da escola. Seria necessário modificar o processo de alfabetização, aceitá-los como são e como condição de se desenvolverem, elevar seu auto-conceito, incentivando-os e valorizando o que eles fazem."¹³

Outra forma de discriminar referida nos depoimentos se dá através de uma postura paternalista.

A maior discriminação com relação às crianças carentes, é julgá-las incapazes e promovê-las sem que as mesmas tenham o domínio do conteúdo. 'Se esse menino não passar, ele vai desistir, vai trabalhar e deixar a escola. A situação desse aluno é terminal, ele só vai cursar o primário é melhor que passe. Estudos sociais e

¹¹TORRES, S.L. Oliveira de. Formada em pedagogia, 13 anos de experiência com o ensino elementar. E.E. Ederlindo Lannes, de 1^a a 8^a séries. Uberlândia, MG, 1990.

¹²RAICHI, Gleids Dib. Professora com 22 (vinte e dois) anos de experiência de 1^a série. E.E. Treze de Maio, de 1^a a 4^a série. Uberlândia, MG, 1990.

¹³Professora com dez anos de experiência no ensino primário, formação superior e normal. E.E. Ederlindo Lannes - 1^a a 8^a séries. Uberlândia, MG, 1990.

ciências não merecem muita importância, é melhor ensiná-los a ler, escrever e contar, ou seja, o básico'. 'Esse aí tem o QI baixíssimo é por isso que não aprende'. Esses rótulos com relação aos alunos carentes são para mim uma violência maior do que a própria repressão dentro da escola".¹⁴

"Deve-se acabar com esse paternalismo, levando o aluno carente a lutar por seus direitos e conscientizá-los de que eles não são coitadinhos".¹⁵

Salas superlotadas, com grande variação de idades e alto índice de repetência; a subnutrição crônica e a precariedade de recursos materiais justificam amplamente o mau desempenho dos alunos e frustram a expectativa da professora. A falta de material didático é um pesadelo constante na prática pedagógica das professoras.

"Tudo que você quer de bom, de criativo, você tem que tirar do bolso. Tem que usar o seu salário para trabalhar. Se não for pelo trabalho dos professores não tem nem o giz. Quando era elite o professor era respeitado como pessoa digna a ser imitada. Hoje, de acordo com o discurso de alguns políticos 'o professor é como sal que se encontra em qualquer lugar e é barato'. O professor deveria ter um salário de que não se envergonhasse. Saimos cegas, surdas, neuróticas, velhas. Você conhece quem foi um professor. Você acaba com sua roupa, sapato, vê o professor bagaceira, sem poder comprar um batom".¹⁶

Neste depoimento, a professora está consciente de suas condições objetivas de trabalho, expressando uma nostalgia pela

¹⁴Professora cursando 4.º ano de Pedagogia. 9(nove) anos de experiência no primário. E.E. Jardim das Palmeiras. Uberlândia, MG, 1990.

¹⁵Professora primária da E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia, MG, 1990

¹⁶ZOCCOLI, Elly Maria. 24(vinte e quatro) anos de experiência quase sempre com primeira série. E.E. José Teófilo Carneiro. Uberlândia MG, 1990.

perda de status e prestígio e justificando sua permanência no magistério pelo ideal: "Não saio porque gosto de trabalhar, tenho ideal"¹⁷.

Trabalhando com uma estrutura de ensino e com conteúdos e métodos inadequados às características dos alunos, a professora tem que conviver com o fracasso generalizado que está sempre ameaçando sua imagem profissional. Na sua constante denúncia, a professora está consciente das precárias condições de trabalho bem como da defasagem do ensino em relação ao desenvolvimento técnico e à realidade do aluno.

*"Com 35 (trinta e cinco) alunos para serem alfabetizados, o professor tem que virar palhaço para ver se o aluno interessa, porque tem a televisão, etc. Pelo próprio aluno, ele não viria, o pai empurra porque o ensino está muito ruim"*¹⁸.

*"A educação não acompanha as transformações ocorridas: progresso, tecnologia. Os livros didáticos não atendem a realidade dos alunos"*¹⁹

As professoras convivem também com alunos dispersivos, inquietos, agressivos ou apáticos, cujo comportamento é uma manifestação velada de resistência e contestação aos programas desvinculados de sua realidade bem como aos problemas de linguagem, que contradizem, negam, marginalizam e sufocam sua expressão cultural.

A essas dificuldades somam-se os problemas emocionais e de saúde, deficiências de linguagem, auditivas e visuais que a

¹⁷Idem, *ibid.*

¹⁸Idem, *ibid.*

¹⁹PROFESSORA primária da E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras, Uberlândia, MG. 1990.

professora não consegue diagnosticar e que são assumidas pela escola apenas do ponto de vista discriminatório e estigmatizador.

*"Estes alunos são jogados nas salas ditas especiais, com professores em início de carreira e que não apresentam rendimento"*²⁰

Diante das condições de trabalho com classes superlotadas de alunos, e a exigência do cumprimento do programa oficial alheio às necessidades e realidade do aluno, a escola viabiliza a função disciplinadora das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais. A padronização do planejamento, avaliação e demais atividades educativas facilita a sujeição da força de trabalho coletiva das professoras a um maior controle pela burocracia escolar. "Objetivos, estratégias e avaliação são apreendidos pelo professor como coisas externas ao ato vivo de ensinar e aprender"²¹. Busca-se através da intensificação do trabalho da mestra, uma produtividade cujos resultados têm frustrado as expectativas, sem avaliar as condições subjetivas e objetivas da professora.

*"A escola exige um trabalho unificado que não pode atender as diferenças individuais e nem permite um trabalho mais progressista da professora"*²².

Sendo, portanto, a tarefa básica das professoras primárias de caráter moralizador, ela vai enfrentar enormes

²⁰ PROFESSORA primária da E.E. Professor Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia MG, 1990.

²¹ MELLO, Guiomar Namo de. Magistério de 1o. grau. Da competência técnica ao compromisso político. 1982. p.54.

²² PROFESSORA primária da E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia MG, 1990.

dificuldades com relação à disciplina, tendo que trabalhar crianças rebeldes, agressivas, apáticas, doentes, sujas e famintas. Por outro lado, o autoritarismo e disciplina se impõem como requisitos necessários ao manejo de uma classe numerosa, onde os rudimentos elementares de um ensino superficial, padronizado, mecânico e acrítico são impostos às crianças das séries fundamentais sem nenhum respeito à sua individualidade e personalidade.

Embora não ocorra uma reprodução da pedagogia oficial que é re-trabalhada pela professora, esta se vale principalmente da pedagogia tradicional, centrada na figura do mestre por corresponder melhor às condições de trabalho encontradas na rede pública de ensino. Esse modelo é priorizado por permitir trabalhar ao mesmo tempo com um grande número de alunos e escasso material didático.

A disciplina se torna um imperativo para a socialização dos alunos, ensinando-lhes

*"... a veneração pelo SABER DOS OUTROS e pela cultura erudita monumental, em detrimento da cultura viva não codificada, (...) a submissão, a disciplina, o respeito pela hierarquia. (...) E a 'cultura do trabalho' torna-se inaceitável, porque há muito tempo já se transformou no seu oposto: na descultura do trabalhador, visando a adaptá-lo à desumanização da fábrica, à divisão hierárquica, parcelada, do trabalho militarizado"*²³

A função disciplinadora da escola tem, portanto, a função de estabilização do sistema, tentando aprisionar professoras e alunos em seus estruturas deformadas para forjar o trabalhador oprimido e intelectualmente mutilado.

²³GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. 1980. p. 85.

A imposição dos padrões e saber burgueses transforma a educação num conjunto de informações desnecessárias para a vida prática do aluno,

"... no interior de espaços celulares, fechados, onde se exerce uma vigilância ininterrupta sobre todos. (...) As cadeiras já estão fixas nos devidos lugares, todos perfeitamente enfileirados. Tudo o que importa é garantir a ordem aqui dentro, lá fora e em toda parte, literalmente. Sem turbulências nem agitação, sem risinhos e cochichos".²⁴

A criança tem que aprender a respeitar a hierarquia, horário, regulamentos para se adaptar ao processo de trabalho da escola e da fábrica.

Assim, as condições materiais de trabalho e "...a baixíssima auto-estima das mulheres, levam a reproduzir o processo de disciplina nas escolas"²⁵. Este quadro se opõe à formação docente,

"...em função de um aluno ideal, limpo, sadio, disciplinado e inteligente, em suma, preparado para assimilar um determinado quantum de informações sistemáticas e com condições de aprimorar as atitudes que traz do ambiente familiar"²⁶.

Tanto a professora mais crítica como aquela que se conduz sob as práticas veladas da moralização, enfrenta sérios

²⁴RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar. A utopia da cidade disciplinar. Brasil 1890-1930. 1987. p. 153

²⁵OLIVEIRA, Nilza Alves de. Seis anos de experiência nas quatro primeiras séries. Presidente da diretoria provisória da UTE, em Uberlândia, 1980. Hoje, professora da Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia MG, 1990.

²⁶BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Op.cit., p.99.

conflitos que afligem o seu cotidiano escolar. Tendo que trabalhar com todas as dificuldades já referidas; tendo que se submeter ao controle técnico das especialistas na condução de atividades inviáveis à realidade concreta de sua turma; a professora tem que se tornar uma verdadeira malabarista para salvar sua "competência" profissional.

O controle da disciplina é um verdadeiro desafio para as professoras primárias que enfrentam comportamentos não aceitos e imprevisíveis.

"...O emudecimento das crianças é altamente 'conveniente' porque, quando as crianças se calam, as contradições, os conflitos, as diferenças são ocultadas no silêncio e pela disciplina"²⁷

Entretanto, este controle não se impõe sem resistência, que se caracteriza "...pela presença de atividades espontâneas, conversas paralelas e cochichos que permitem a captação das histórias de vida das crianças"²⁸ A mais forte expressão de resistência são "...o esforço e a vontade (...) no sentido de aprender, apesar da monotonia, da repetitividade e do autoritarismo a que estão submetidos"²⁹.

Neste sentido a cultura dominante não pode ser imposta aos alunos das classes populares. É sempre mediada, às vezes

²⁷ SMOLKA, Ana Luiza B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. 1988, p.44.

²⁸ FIGUEIREDO, Elenora e outras. Conformismo e resistência na escola pública. 1982. p.48.

(Pesquisas realizadas durante um semestre em doze escolas públicas, com clientela predominantemente de classes populares, observando-se a ocorrência do dia-a-dia escolar nas primeiras séries do 1o. grau).

²⁹ Idem, *ibid*, p. 50.

negada, por vezes confirmada.

"A sociedade, mesmo fraca, dominada e rotulada, já percebeu que o comportamentalismo e domesticação só funcionam com os animais. Na escola, o aluno hoje é uma prova disso. Eles falam, discutem e esperam que lhes ensinem organização sem repressão"³⁰.

Para vencer a resistência do aluno - que não aceita os padrões do grupo; que desafia a autoridade e agride os colegas; que é irônico, cruel e revoltado e apresenta péssimo aproveitamento - a professora se vale dos mais diferentes recursos que

"...vão desde aqueles considerados como altamente recomendáveis dentro de uma perspectiva psicopedagógica, até os que não são sancionados pela pedagogia moderna, como gritos, rigor excessivo, repreensões muito freqüentes. (...) As medidas que surtem melhor resultado tanto nos casos individuais quanto nas classes indisciplinadas são as que consistem em demonstração de afeto e atenção por parte do professor"³¹.

O uso da psicologia e psicopedagogia permitem "... conhecer a alma, a individualidade, a consciência e comportamento de alunos..."³² servindo, portanto, a um maior controle disciplinar.

De acordo com as pesquisas de Barreto, o trabalho de grande parte das professoras se caracteriza por padrões de conduta

³⁰ PROFESSORA cursando 4o. ano de Pedagogia, com 9 (nove) anos de atuação como professora primária. E.E. Jardim das Palmeirass. Uberlândia MG, 1990.

³¹ BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Op.cit., p.102.

³² TRATEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. 1985, p.40.

próprios das camadas médias da população³³, como confirmado a seguir: "As crianças eram maltrapilhas e eu tinha muita dificuldade como elemento de classe média na relação com os alunos"³⁴. No entanto, segundo a mesma autora, "... existem também aqueles professores que declaram ter deliberadamente escolhido as classes pobres quanto ao rendimento ou não relutam em aceitar os alunos mais problemáticos"³⁵, superando as dificuldades e atingindo bom desempenho.³⁶

O argumento da autora é confirmado pelos seguintes depoimentos:

"Trabalho numa classe com 33 alunos, com idade superior a 13 (treze) anos. Apenas 6 (seis) não apresentam problemas, o restante sucata que a mãe não tolera. Vou promover 90%. Sou muito amiga deles. Não uso uma linguagem que não seja a deles. Comunico em gíria com eles. Procuro dar liberdade para que eles tenham liberdade comigo. O autoritarismo gera antipatia. Um dos alunos chegou a bater na professora, seu relacionamento comigo é ótimo. Perco um dia em círculo para orientar sobre higiene, namoro, drogas, etc. Entrei em atrito com a diretora porque suspendeu meus alunos"³⁷.

"Maior realização como profissional inexperiente, criada dentro dos padrões de ética, de padrão cultural de comportamento. Enfrentar toda marginalização de bairro, ganhar esta vitória foi morrer nos braços de Deus"³⁸

³³Cf. BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Op.cit. p.100.

³⁴OLIVEIRA, Nilza Alves de. 6(seis) anos de experiência com o primário. Foi presidente da UTE, Uberlândia, em 1980. Uberlândia MG, 1990.

³⁵BARRETO, Elba Siqueira de. p.100.

³⁶Idem, ibid p.100.

³⁷TORRES, Silvia Lúcia Oliveira de. Formada em Pedagogia, com 13 anos de experiência no primário. E.E. Ederlindo Lannes Bernardes, 1^a a 8^a série. Uberlândia MG, 1990.

³⁸ABREU, Marcia Mara Araújo de. 25 (vinte e cinco) anos de

Além de se situarem num gênero específico, as professoras se localizam simultaneamente em duas classes, partilhando os interesses tanto da pequena burguesia quanto da classe operária. Em períodos de crise, que marcam os movimentos reivindicatórios de 79 a 80, quando as professoras enfrentam piores condições de trabalho, instabilidade e atraso de pagamento além da perda de controle sobre seu trabalho, esses interesses contraditórios se aproximam dos interesses de outros trabalhadores e a professora primária assume uma identidade profissional mais definida como trabalhadora.

Neste sentido, a prática pedagógica da professora primária é influenciada também pela sua posição de classe. Entretanto, com a dinâmica do movimento social, vão ocorrer mudanças em que os valores da classe média internalizados e cristalizados no comportamento das mestras, vão se tornando vulneráveis à crítica consciente. As professoras sensíveis da mudança na sua relação de classe podem avançar, portanto, na construção de um projeto político pedagógico articulado aos interesses da classe trabalhadora.

Graças às determinações impostas pelas mudanças nas relações de gênero e classe, as professoras se aproximam cada vez mais da classe trabalhadora do ponto de visto econômico e cultural. Com uma formação precária, as trabalhadoras do ensino não dominam e não podem reproduzir os padrões culturais dominantes.

experiência com o primário. Líder e militante da UTE desde 1979. Pertenceu ao CGG (Comando Geral de Greve) em 1980 e ajudou a conduzir o movimento quando da prisão da diretoria.

"Ao invés de considerar isso apenas como um dado negativo, que mostra a fragilidade e as deficiências do preparo do professorado, pode-se também considerar esse dado como um aspecto facilitador da comunicação entre professor e aluno"³⁹

Para sobreviver no seu trabalho, as professoras desenvolvem representações de sua prática pedagógica, que se transformam em verdadeiros mitos. Tentam, portanto, trabalhar as contradições, se utilizando muitas vezes de elementos culturais ideológicos internalizados segundo sua condição de subordinação na relação de gêneros, que lhes conferem uma posição de inferioridade na divisão sexual do trabalho. Elas se utilizam também de elementos culturais filtrados das teorias pedagógicas específicas correspondentes a um determinado contexto histórico e que são reforçados pela organização escolar.

Assim,

"... a idéia de que o que há de errado com a criança pobre é o fato de que ela sofre de carência afetiva, é tão comum e recorrente entre os professores que pode perfeitamente ser considerada o núcleo do senso comum do magistério. Em torno desse núcleo articulam as demais representações e expectativas: -- quanto à família tida como a fonte dos males da criança carente, por ser desorganizada e moralmente mal constituída..."⁴⁰

e do magistério como ideal, vocação e emoção.

³⁹ BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Professora e aluno na escola básica: encontros e desencontros. 1987. p.42.

⁴⁰ MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1. Grau. Da competência técnica ao compromisso político. 1982, p. 51.

Historicamente, o conceito - de vocação justifica a "natural" escolha do magistério pela mulher, como carreira adequada à natureza feminina por requerer qualidades "que lhe são inerentes": sentimento, dedicação e paciência. Esse caráter mistificador da vocação "... foi um dos mecanismos mais eficientes para induzir as mulheres a escolher as profissões menos valorizadas socialmente. Influenciadas por essa ideologia, as mulheres desejam e escolhem essas profissões, acreditando que o fazem por vocação..."⁴¹, como demonstram os seguintes depoimentos:

"Escolhi o magistério por vocação. Gosto de me sentir projetada em outras pessoas. Estudei em colégio de freiras e minha formação religiosa me faz ver o magistério como uma atividade missionária. Talvez eu tivesse tido outro ideal - Medicina - mas na cidade onde eu morava, não havia faculdade e meu pai não me deixaria sair para estudar fora"⁴².

"Gosto de lecionar, gosto de crianças. Fiz dois cursos superiores, poderia ter mudado de profissão e não mudei, apesar do salário que reconheço ser irrisório. Mas, não preciso do salário..."⁴³

No primeiro depoimento, a vocação se exerce como uma "idéia força", mascarando as verdadeiras motivações da entrevistada: sujeição ao poder do sexo oposto, representado pelo pai, aliada à falta de oportunidade. No segundo depoimento, a vocação parece relacionar o magistério a questões afetivas, consideradas "próprias" da mulher, resgatando ainda a qualidade de doação do mestre virtuoso que encontra sua realização no dever

⁴¹BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Op.cit. p.7.

⁴²NOVAES, Eliana. Op. cit., p.99.

⁴³Idem, ibid, p.99.

cumprido e prescinde, portanto, da questão salarial.

Estas representações fundadas na divisão sexual do trabalho, servem a interesses econômicos específicos por justificarem a baixa remuneração, desprestígio e desprofissionalização do magistério. São ideologias que têm sido reforçadas historicamente pelo caráter oficioso, isto é, não necessariamente remunerado dos serviços de instrução pública. Esta tem sido considerada através dos tempos "... como benefício a ser derramado sobre a população, pelo Estado que se considera a própria razão, e como tal, responsável pela disciplina e iluminação das massas"⁴⁴. Neste aspecto, a profissionalização da professora esbarra com a visão de que toda sua recompensa advém do dever cumprido no seu compromisso como membro do Estado.

A persistência das representações da educação como missão e vocação, no ideário coletivo das professoras primárias é reforçada ainda pela vinculação ao longo da história entre ação educativa e ação religiosa, dada a forte influência da Igreja tanto no ensino público, quanto no ensino particular.

Essas visões perpetuadas podem ser conceituadas de mentalidades que têm uma amplitude maior que a de ideologia por integrarem "... o que não está formulado, o que permanece aparentemente como 'não significante' o que se conserva muito encoberto ao nível das motivações conscientes..."⁴⁵. Essas representações traduzem traços seculares "de comportamento que perdura, com inércia real até nossos dias, quando as próprias

⁴⁴WACHOWICS, Lilian Anna. Op.cit., p.35.

⁴⁵VOVELLE, Michel. Ideologias e mentalidades. 1987. p.19.

condições iniciais desaparecem"⁴⁶.

Esta tendência do magistério primário, ao nível das representações ideais em detrimento dos aspectos instrumentais tendentes à profissionalização, buscam garantir a eficácia da escola primária como controle social e neutralizador dos conflitos da mestra, advindos de condições de trabalho insatisfatórias como atesta a fala seguinte: *"Tem que ser idealista demais senão não aguenta mesmo. Recebo quinze mil cruzeiros para trabalhar com quarenta alunos"*⁴⁷.

A insistência no discurso do amor e da vocação se faz cada vez mais necessária à medida que se desmascara a representação do magistério como profissão complementar, isto é, auxiliar ou subsidiária dos papéis masculinos e integrativa entre os afazeres domésticos e profissionais. A intensificação do trabalho da professora através do aumento da carga horária e a exigência do salário da professora para sobrevivência, requerem o reforço destes estereótipos para eliminar a contradição entre o parecer de sua prática pedagógica e as suas reais condições de vida e trabalho.

A tolerância às condições objetivas de trabalho vai, portanto, encontrar respaldo no ideal, fé, amor e carinho, professados pela mestra.

"Os alunos marginalizados que estão comigo, acham que eu tenho uma margem de carinho e compreensão muito grande, mas eu virei um caco. Depois da licença eu voltei por amor, porque passei a gostar dessa danada de profissão. No dia de Nossa Senhora Aparecida eu queria chegar em casa para acender uma vela pelos meus filhos

⁴⁶Idem, *ibid.*, p. 289.

⁴⁷PROFESSORA primária da E.E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia MG. 1990.

e meus alunos, porque valorizo muito meu trabalho"⁴⁸.

Embora o discurso do sacerdócio tenha sido negado nas entrevistas, ele se transmuta no amor, carinho, ideal e fé, que são elementos ideológicos manipulados para a exploração da força de trabalho feminina e reforçados na escola através das "especialistas" e pelas condições objetivas de trabalho da professora.

"No Dia das Mães, a supervisão e orientação promovem uma festa na escola, identificando a professora como uma segunda mãe. No dia dos namorados, os alunos colocam quadrinhos nas carterias: 'Professora, você é minha primeira namorada'. Apegam pelo lado sentimental e com isso a profissão vai por água abaixo"⁴⁹

A ênfase ao amor materno como sentimento sagrado e à realização da mulher pela maternidade e educação da criança são valores assimilados por grande parte das professoras primárias, que recorrem às estratégias do amor, carinho e ideal mesmo quando os problemas se referem ao conteúdo das disciplinas. A indetificação do papel da mulher enquanto professora, dá continuidade na escola às tradicionais atribuições maternas. Diante disto, reforçam-se valores e comportamentos de grupos que mais se beneficiam do sistema de educação.

As dificuldades das professoras são, portanto, codificadas

"...em torno das distinções tradicionais que organizam a divisão sexual do trabalho tanto

⁴⁸ALCÂNTARA, Claudete Macedo. 17 (dezessete) anos de experiência de 1a. a 4a. série. E.E. Cel. José Teófilo Carneiro. Uberlândia MG, 1990.

⁴⁹ALMEIDA, Liberalina de. Professora de Língua Portuguesa. 5^a a 8^a séries com 20 (vinte) anos de experiência. E. E. Ederlindo Lannes Bernardes de 1^a a 8^a séries. Uberlândia MG. 1990.

dentro da família quanto dentro da sociedade mais ampla. A esfera da mulher consiste em cuidar da segurança emocional, preocupar-se com os sentimentos e assim por diante..."⁵⁰

Assim, a luta das professoras contra a divisão do trabalho se dá muitas vezes a nível cultural às expensas do restabelecimento de valores que historicamente se originam da divisão sexual do trabalho.

Essa atenção e carinho que compõem o discurso das professoras primárias, entram muitas vezes em contradição com sua prática efetiva. As falas seguintes demonstram a resistência e dificuldade das professoras em trabalhar com alunos que apresentam problemas de comportamento e de aprendizagem. "Foi feito um abaixo-assinado pelas professoras exigindo a expulsão de alunos que apresentavam problemas com drogas e com educação. A diretora mediou o impasse e as professoras permitiram que os alunos ficassem até o final do ano"⁵¹.

"A maior dificuldade que encontro na minha prática pedagógica é não ter quem me auxiliar com os alunos mais fracos. É feito um remanejamento no início do ano porém ainda ficam alunos mais fracos junto com os mais fortes. Isto dificulta o trabalho da gente"⁵².

"'Ele não está aprendendo tem que ser tirado da escola' A professora primária não entende que esse aluno dito 'desorganizado' não tem casa, mesa e cadeira para fazer os exercícios"⁵³.

⁵⁰ APPLE, Michael. Relações de classe e de gênero e modificações no processo de trabalho docente. 1987, p.12.

⁵¹ ALMEIDA, Liberalina de. Op.cit.

⁵² PROFESSORA primária da E.E. Marechal Castelo Branco, da periferia de Uberlândia, Uberlândia MG. 1990.

⁵³ ALMEIDA, Liberalina de. Professora de 5^a a 8^a séries da E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes de 1^a a 8^a séries.

O idealismo e as manifestações de afeto são, portanto, elementos culturais ligados à consolidação da divisão sexual do trabalho e dificultam o engajamento das professoras nos movimentos reivindicatórios. Sempre justificam a sua não participação nas greves ao "coitadinho do aluno", mas na sua prática nem sempre promovem uma educação emancipadora. As professoras mais engajadas aos movimentos grevistas, parecem mais preocupadas com uma educação crítica, desmistificadora e voltada para os interesses da classe trabalhadora.

O preço do idealismo das professoras de quatro primeiras séries é muito alto.

"Elas ganham pouco e gastam muito com material, lembranças e bombons que tradicionalmente são distribuídos para as crianças em datas comemorativas. No dia das crianças desenvolvem campanhas junto à comunidade, arrecadando dinheiro e brinde. Pedem papel de computação nos bancos para suprir a falta de material didático"⁵⁴

Esse trabalho assistencialista se estende também aos alunos que participam das campanhas. "Ocorre uma estimulação ao roubo"⁵⁵, no processo de se criar condições de trabalho, que é competência exclusiva do Estado.

"A caixa escolar, nas escolas de 1o. grau, a nível das quatro primeiras séries constitui instituição que oferece dados significativos sobre a valiosa participação da comunidade nos

Uberlândia MG. 1990.

⁵⁴ BORGES, Ângela Maria Carrijo. Professora de História em Uberlândia. Pertencente à Diretoria da UTE em Uberlândia em 1990.

⁵⁵ ALMEIDA, Liberalina. Op. cit. p.

programas de assistência ao educando, sob a dedicada liderança do professorado em Minas Gerais"⁵⁶.

O descaso do Estado para com a educação pública, transferindo seus encargos para a comunidade e professora coexiste com a criação do sistema público de ensino e tem influenciado profundamente a formação da professora. "Se a escola é vista como fruto de assistência e amor, seu profissional deveria ser a encarnação desse amor. Um competente em fazer tudo para obter a cooperação das pessoas influentes, e se não conseguir, deveria cumprir com zelo, amor e dedicação o lamentável estado de sua escola..."⁵⁷

Outra estratégia da professora primária para sobreviver às precárias condições de trabalho e dificuldades de aprendizagem é o apelo aos pais que sempre frustam sua expectativa. A maioria das entrevistadas manifestou insatisfação com o comportamento e participação dos pais, como fica explicitado nos seguintes depoimentos:

"Os pais nunca têm tempo para falar com a professora. Todas as mães trabalham. Quando têm tempo a professora não pode passar de cinco minutos. A professora sempre tira conclusões erradas ante o comportamento das crianças que são desequilibradas e agressivas. São filhos de mães solteiras, pais separados. As mães vão para casas de encontros ou recebem homens perto dos próprios filhos, daí a rebeldia, a falta de carinho. Os problemas me levaram ao psiquiatra com esgotamento seríssimo. A escola tinha que ter mais responsabilidade e conhecer como vem a criança, nesse caso o psicólogo é peça

⁵⁶ PACHECO, Rondon. Governador do Estado de Minas Gerais. Mensagem à Assembléia Legislativa. Imprensa Oficial. Belo Horizonte MG. 1974, p.176.

⁵⁷ ARROYO, M.G. Mestre educador, trabalhador. Organização do trabalho e profissionalização. 1985, p.65.

fundamental para ajudar o orientador"⁵⁸.

"Os pais não se interesssam, a vontade deles é mandar o filho para a escola, para tirar a responsabilidade de suas costas. A escola mãe, pai, tio, enfim que se vire com seu filho. A maioria dos pais são e estão realizados quando se sentem livres dos filhos, pelo menos por algumas horas"⁵⁹

"Um pai chegava, colocava o aluno dentro da classe e ficava me vigiando uns 10 (dez) minutos. Alguns são bons, outros não perdem a oportunidade de 'pichar' o professor"⁶⁰.

O depoimento das professoras com relação à falta de colaboração da família: pais analfabetos, mães que trabalham, famílias desorganizadas, sugeria que a presença das mestras em receber apoio das famílias no acompanhamento da aprendizagem dos seus alunos lhes dificultava perceber as contradições entre o possível e o desejável. Esses conflitos e contradições ao nível das representações das professoras "sugerem os traços provenientes do 'concebido' (conheciam a falta de condições dos pais para assessorar os filhos) sucumbiam aos traços provindos da vivência..."⁶¹, isto é, desejo do apoio das famílias ao assessoramento dos filhos, para minimizar as dificuldades encontradas nas suas condições de trabalho.

Vivendo condições de trabalho insustentáveis, a professora não consegue ultrapassar a imediatividade de sua

⁵⁸ ALCÂNTARA, Claudete Macedo. 17 (dezessete) anos de experiência de 1a. a 4a. séries. E.E. Cel. José Teófilo Carneiro, Uberlândia MG. 1990.

⁵⁹ PROFESSORA com 13 (treze) anos de experiência no ensino primário, E.E. Jardim das Palmeiras. Uberlândia MG, 1990.

⁶⁰ RAICH, Gleids Dib. 22 anos de experiência na 1a. série. E.E. Treze de Maio, Uberlândia MG, 1990.

⁶¹ PENIN, Sônia. O cotidiano e a escola. A obra em construção. 1989. p. 153.

prática cotidiana e efetivar uma análise mais ampla e profunda da realidade educacional, que pudesse explicitar as razões históricas e ideológicas de suas representações.

Entretanto, a prática pedagógica da professora primária não se norteia somente pelo senso comum. A professora primária cresce profissionalmente no exercício cotidiano de suas aulas, quando as experiências se somam e vão enriquecendo seu trabalho que passa a se inspirar principalmente pelo bom senso.

Assim, a professora não enfrenta e supera suas dificuldades apenas através de práticas mistificadoras e excludentes. Os aspectos mais freqüentemente mencionados para superar as dificuldades dos alunos são:

"...intensificação do diálogo, atribuição de pequenas responsabilidades aos alunos problemáticos; elaboração de padrões de comportamento pelos próprios alunos; melhor dosagem da matéria e retomada dos pontos falhos no decorrer do processo são medidas que surtem melhor resultado"⁶²

Grande parte dos depoimentos das professoras testemunha sua postura política em favor dos alunos carentes:

"É preciso intensificar o trabalho com estes alunos, com um atendimento individual, tentando amenizar as dificuldades"⁶³.

"Apesar de ter formado nessa escola que está aí, às vezes a intuição e a experiência nos mostram caminhos diferentes da reprovação"⁶⁴.

⁶²BARRETO, Elba Siqueira Sá de. Op. cit., p. 102.

⁶³PROFESSORA, cursando o 4o. ano de Pedagogia. E.E. Marechal Castelo Branco. Uberlândia MG, 1991.

⁶⁴PROFESSORA, com formação em magistério e biologia; 8 (oito) anos de experiência de 1ª a 4ª séries. Uberlândia, M.G.. 1990.

"Vou largar aquele menino de mão, mas é o que mais precisava de mim"⁶⁵.

"Conseguí fazer um trabalho voltado para a classe proletária, pois somos preparadas para atuar somente com a classe dominante e pior achamos que fazemos parte dela"⁶⁶.

"Antes de qualquer trabalho, seria necessário uma política social justa que resolvesse as questões básicas: alimentação moradia, etc. Já que essa política não acontece, o jeito é trabalhar o que a criança já conhece, dentro da sua realidade, aproveitando suas experiências e sistematizando-as"⁶⁷.

As professoras vivenciam, portanto, na sua prática diária, inúmeras experiências, que organizadas, sistematizadas e socializadas, poderiam resultar em inovações críticas. Entretanto, premidas pelo tempo e pela falta de uma liderança efetiva, essas experiências se perdem em práticas isoladas.

As pesquisas têm evidenciado a prática contraditória da professora no seu dia-a-dia escolar. Ora se pautam pelo autoritarismo que sufoca a revolta e expressão dos alunos carentes, abandonando-os à sua própria sorte; como também se norteiam, pelo bom senso que vislumbra medidas de caráter positivo que fazem avançar o processo de democratização da educação.

Dos conflitos que surgem da mediação do técnico, o professor sobrevive na desobediência velada, desenvolvendo sua prática em desacordo com as orientações recebidas, se apoiando principalmente pelo intercâmbio de experiências que nascem da

⁶⁵ RAICHI, Gleids Dib. 22 (vinte e dois) anos de experiência de 1ª a 4ª séries. Formação: Magistério e Supervisão. E.E. Treze de Maio. Uberlândia MG. 1990.

⁶⁶ PROFESSORA primária da E.E. Prof. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia MG. 1990.

⁶⁷ PROFESSORA primária da E.E. do Bairro Jardim das Palmeiras. Uberlândia MG, 1990.

prática pedagógica coletiva.

Assim, as professoras primárias se constituem enquanto trabalhadoras do ensino no cotidiano de sua prática pedagógica, na representação das ambigüidades vivenciadas: se debatendo entre a solidariedade e o individualismo; entre a liberdade e o autoritarismo. A subserviência às diretoras convive com críticas intensas às mesmas; a justificativa da professora em não participar do movimento grevista para não permitir a ruptura da alfabetização se descaracteriza ante as constantes reclamações e insatisfações com os alunos.

A submissão das professoras de 1^a. a 4^a. séries, sempre referida por militantes e líderes pode ser traduzida pelo medo. *"O pessoal seja efetivo ou contratado tem medo mas não fala. Se você não fizer o que agrada vai enfrentar um clima horrível, tipo guerra fria. Poucos colocam seus problemas"*⁶⁸.

A sujeição da professora à interferência do técnico; aos currículos pré-fabricados; aos ditames do livro didático; às exigências burocráticas; torna a prática pedagógica rotinizada, monótona, insípida e desestimulante, contribuindo para a baixa produtividade escolar e também para a luta embora inconsciente e silenciosa por novas formas de produção e distribuição do saber.

À medida que cresce a demanda das classes populares pela escola pública, sem a resposta adequada do Estado à exigência de democratização, os conflitos no interior da escola vão se intensificando e arrefecendo a mística da vocação, do amor e do desvelo necessária à sustentação das precárias condições de trabalho da professora. Começam a se configurar a fragilidade,

⁶⁸RAICHI, Gleids Dib. Op. cit..

descaso e inoperância de uma política educacional que teria que implementar mudanças radicais no sistema de ensino para atender as necessidades dos alunos da classe trabalhadora.

As dificuldades das professoras são intensas e as acompanham fora do muro escolar.

*"O que vou fazer amanhã para resolver o problema deste menino, daquele outro. (...) Trabalhando alunos com 4 (quatro) anos de repetência juntamente com os novatos. Alunos grandes e pequenos apresentam interesses diferentes. Outro dia fazendo a leitura da poesia 'Folhinha Verde' me senti ridícula. Uma classe tão heterogênea precisava ser menor. Lutamos e foi aberta outra sala o que deu oportunidade de emprego para outra e tira a sobrecarga"*⁶⁹.

Quando os problemas são mais sérios e a professora recorre à direção, muitas vezes a expulsão parece a alternativa possível.

*"Um aluno que a mãe tem vida alegre, está acostumado a fazer sexo com os colegas: ia por trás nos meninos. A escola queria expulsar, mas eu não concordei: o meu trabalho eu estou fazendo com ele. Sou contra uma escola expulsar uma criança e é o que a gente mais vê. A escola então pediu que eu não reclamasse"*⁷⁰.

A professora primária tem se tornado a mira dos mais ferrenhos ataques. Além das dificuldades na condução de sua prática pedagógica, sofre pressões insustentáveis da administração; da "especialista"; da família e da comunidade. Sendo-lhe atribuída a culpa pelo crescente fracasso escolar, ficam velados os verdadeiros determinantes estruturais de natureza

⁶⁹RAICHI, Gleids Dib. 22 (vinte e dois) anos de experiência de 1ª série. E. E. Treze de Maio. Uberlândia MG. 1991.

⁷⁰ALCÂNTARA, Claudete Macedo. 17 (dezessete) anos de experiência no primário. E.E. Cel. José Teófilo Carneiro. Uberlândia MG. 1991.

econômica, social e política, bem como a estrutura organizacional da instituição escolar, responsáveis pela decadência do ensino.

Contra a opressão disciplinar, a criatividade das mestras opõe uma hostilidade e resistência difusas que ganham espaço permanente no interior da escola.

*"As professoras faltam na sua assiduidade, se rebelam e protestam contra diretor e especialista e exigem o auxílio à disciplina e a problemas menores. Muitas cumprem as tarefas, outras dão outras doses de matéria e questionam o aumento de alunos na sala de aula"*⁷¹.

Ao se negarem ao cumprimento das normas de trabalho impostas, as professoras organizam sua própria atividade com indícios de gestão autônoma do processo de trabalho pedagógico.

A luta implícita e informal das trabalhadoras do ensino nas quatro primeiras séries, com relação à divisão do trabalho no interior da escola significa que as mestras se "... opõem a essa organização e realizam nos fatos - uma contra organização certamente parcial, fragmentária e móvel, mas não menos efetiva sem a qual (...) nem mesmo poderiam realizar seu trabalho"⁷².

Existe uma luta feminina de trabalho contra a interferência nas práticas desenvolvidas ao longo de anos de trabalho. Assim, grande parte de professora primária se auto-institui " ... pela negação e não pela valorização do seu trabalho, ao mesmo tempo que demonstra ser impossível poder

⁷¹ABREU, Márcia Mara Araújo de. 25 (vinte e cinco) anos de experiência de 1a. a 4a. série. Militante e líder dos professores desde 1979. Pertenceu ao CGG em 1980, ajudando a conduzir a greve quando da prisão da diretoria. B.H., MG, 1990.

⁷²CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. 1985. p.62.

realizar seu trabalho sem inteligência e sem sentido"⁷³.

É desta resistência às condições de trabalho que as professoras

*"se constituem como classe e se tornam sujeitos de sua história, que é também da sociedade (...). E esta história do trabalho nos mostra que há tanta resistência como saber e liberdade, como também possibilidade dos trabalhadores pensarem e se pensarem, produzindo uma experiência própria no conjunto das representações da sociedade"*⁷⁴.

A intensificação da divisão do trabalho no sistema educacional através dos mecanismos institucionais e ideológicas não foram efetivos para homogeneizar a categoria e neutralizar os conflitos e contradições do cotidiano escolar. A racionalização não logrou ainda desunir e desmobilizar as trabalhadoras do ensino das séries elementares; nem destruir sua autonomia e anular sua resistência. A racionalidade impressa ao processo de trabalho pedagógico se volta contra o sistema, proporcionando um saber que questiona e contesta a própria organização do trabalho no interior da escola.

As diversas representações das trabalhadoras do ensino das séries elementares, que descartam a possibilidade de uma cultura unitária, bem como

"... as interpretações ambíguas, paradoxais, contraditórias que coexistem no mesmo sujeito, criando a aparência de incoerência, na verdade exprimem um 'processo de conhecimento', a criação de uma cultura ou de um saber a partir de ambiguidades que não estão na consciência

⁷³LE VEN, Michel Marie. Trabalho e democracia: a experiência dos metalúrgicos mineiros. (1978-1984). 1987. p.21.

⁷⁴Idem, *ibid*, p.61.

dessa população mas na realidade em que vivem"⁷⁵.

Existe, portanto, na profissional das quatro primeiras séries, um esforço intelectual para dar sentido à experiência imediata.

A persistente organização das trabalhadoras do ensino das séries elementares se afirma na solidariedade que nasce da identidade de interesses e experiências comuns, se inserindo na dinâmica do movimento social dos anos 70. Neste período, é visível a inquietação e indícios de organização da sociedade civil que intensificam as contradições e confrontos de interesses no interior da escola. É nesse embate de práticas conflituosas na comunidade escolar que se originam as tensões, as rupturas e as descontinuidades, proporcionando a manifestação de formas de resistência de acordo com a correlação de forças existentes.

Na década de 70 houve um considerável avanço em termos de ação feminina organizada. O Movimento Feminino pela Anistia - M.F.P.A, em 1979; a luta por creches e a fundação da Associação das Empregadas Domésticas em 1978; o Movimento pela Organização da Mulher e o Centro de Defesa dos Direitos da Mulher, em 1980.

Nesse período Belo Horizonte foi o cenário de debates e decisões, realizados em encontros, congressos e seminários. O clima de combatividade feminina estimulava a participação de diversas categorias sociais de mulheres, bem como despertava a atenção dos meios de comunicação. Com isso, as mulheres foram se tornando progressivamente conscientes do seu papel submisso e dependente na sociedade.

Todos esses movimentos que alargaram o espaço feminino, ampliando a assimilação da mulher como força produtiva, vão

⁷⁵ CHAUÍ, Marilena. Conformismo e resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil. 1986. p.158.

interferir e serem impulsionados pela luta das trabalhadoras do ensino em 1979. As mulheres assumem um papel importante através da resistência, da contestação e da luta que se expressam na formulação de reivindicações não apenas femininas mas na afirmação do direito de exercício da cidadania.

Neste contexto, em que a força de trabalho feminina é duplamente explorada pela intensificação do trabalho em casa e na escola, abrem-se, portanto, brechas para a intervenção política de feministas na explicitação das conexões entre essas duas esferas e entre a relação classe e gênero. O clima de abertura propicia também a minimização do controle no interior da escola, quando as professoras das séries fundamentais se tornam agentes críticos do sistema educacional através do questionamento e pressão contra o Estado, explicitados formalmente no movimento reivindicatório de 1979.

A instabilidade no emprego, baixos salários e péssimas condições de trabalho são níveis de experiência compartilhados por todas as professoras primárias. É destes conflitos e lutas resultantes das relações de exploração que se desenvolve a consciência de solidariedade entre as mestras e conseqüentemente sua vontade de atuar como classe.

As professoras primárias vão se auto-formando, enquanto classe, pela relação dialética entre as forças objetivas representadas pelas determinações econômicas, políticas e sociais e as motivações subjetivas resultantes das representações que são construídas através de sua experiência.

Nas relações sociais que se travam em condições de vida e trabalho específicas, a professora enquanto mulher se submete à disciplina de inúmeras instituições que contribuem para a

construção de sua identidade.

Entretanto, a professora no seu processo de constituição enquanto classe, vai reelaborando toda essa estrutura ideológica que se transforma progressivamente em novas visões e culturas, apropriando à categoria configurações específicas de acordo com o ritmo do movimento social. Essas transformações se dão na luta contra o autoritarismo, na proposição de novas formas de vida e cultura e através da resistência política.

Os problemas experienciados pelas mestras aproximam as mesmas numa identidade de interesses em oposição à autoridade, à estrutura, ao regime e a um Estado omissivo e descompromissado com a educação. Em períodos de crise, a categoria embora em níveis heterogêneos se desenvolve na luta, dando um salto qualitativo de consciência como resultado da ação coletiva organizada.

Esse percurso das professoras primárias é descontínuo e se dá entre avanços, retrocessos e pausas, conforme as condições objetivas e subjetivas de trabalho e mecanismos mais ou menos eficientes da burguesia para se rearticular no poder através da educação.

Em 1979, quando ocorre explicitamente o movimento reivindicatório dos professores e especificamente das mestras das séries fundamentais, o sistema de valores expresso em tempos normais se transforma, sendo substituído por alternativas conscientes ou desaparecem naquele momento.

Esse fato é evidenciado na pesquisa de Novaes, realizada em 1979 e 1980, quando no momento de crise, parte das professoras superam momentaneamente as representações mistificadoras, que são suplantadas por uma visão mais crítica das relações de gênero e de classe responsáveis por sua posição e condição de exploradas.

Nos depoimentos a seguir, as professoras reelaboram sua visão da prática pedagógica, sem a influência das mensagens ideologizantes impostas pelas relações de gêneros:

"Professora não precisa de instinto materno. Se os homens se dedicassem ao Magistério, decerto isso facilitaria muito o relacionamento de pai com o filho na família"⁷⁶.

"Se houvesse mais professores homens, certamente a 'classe' não seria tão desprestigiada"⁷⁷.

"Olha, pensando bem, o único ponto que impede o homem de se dedicar ao magistério é o salário tão baixo"⁷⁸.

"No Brasil, a criança e o velho não são valorizados porque não estão engajados no processo produtivo. A professora está tomando a conotação de babá e é desvalorizada porque está lidando com o que não tem prestígio"⁷⁹.

"Educação não é prioridade do governo. Desde pequena ouço falar que o Governo não faz nada pelo professor"⁸⁰.

"O Governo acha que a mulher não sustenta a casa, tem pai ou marido"⁸¹.

"A mulher não tem vez na sociedade, mesmo fazendo o mesmo serviço de um homem é pior remunerada"⁸².

⁷⁶NOVAES, Eliana. Professora primária mestra ou tia. 1984. p.105.

⁷⁷Idem, *ibid.* p. 105.

⁷⁸Idem, *ibid.* , p.65.

⁷⁹Idem, *ibid.*, p.65.

⁸⁰Idem, *ibid.*, p. 65.

⁸¹Idem, *ibid.*, p.65.

⁸²Idem, *ibid.*, p.66.

Mesmo que a transformação da identidade cultural da professora primária não tenha alcance expressivo em termos quantitativos, o seu resultado positivo é considerável do ponto de vista qualitativo.

Mais significativo ainda é que o movimento das professoras que se inicia em 79 no interior de outros movimentos sociais é responsável pela emergência do novo. Com isto tem

"...o efeito de consagrar novas interpretações e imagens que vinham sendo produzidas . (...) A emergência de uma nova imagem de classe constitui-se, ela mesma, em elementos de uma realidade que é produzida enquanto representação, no curso de experiências coletivas sob o Estado repressivo dos anos 70. É assim que as rupturas dos anos 70 forjam significados que após 78, montam um outro campo de identificação dos trabalhadores..."⁸³

No calor dos novos acontecimentos ocorre a polemização com representações antigas, porque

"...estas também estão presentes nos acontecimentos e disputam o poder de representá-los. Assim, antes que a 'verdade' de suas imagens o que as novas interpretações manifestam é a percepção de uma não-coincidência entre representações vingentes e experiências sociais da realidade"⁸⁴

Neste jogo de forças que se dá historicamente, as professoras na reelaboração de suas experiências, ora questionam idéias arraigadas, ora preservam valores tradicionais mas num contínuo processo de auto-fazer-se, na edificação de nova cultura e novas representações.

A constituição da professora enquanto classe se dá

⁸³SADER, Eder & PAOLI, Maria Célia. In: CARDOSO, Ruth (org.) 1986, p.57.

⁸⁴Idem, ibid., p.57.

então, na experiência vivenciada no seu mundo do trabalho e na sua inserção na dinâmica do real em relação com os movimentos, líderes e determinantes sócio-econômico, político, cultural, ideológico e histórico, sofrendo influências do passado enquanto se transformam através do tempo, num movimento em que são ao mesmo tempo sujeito e objeto de sua própria história.

Assim, a greve de 1979 do ponto de vista político é o marco efetivo em que se dá continuidade ao longo e sinuoso processo de formação das professoras primárias enquanto classe que vai paulatinamente se tornando consciente de suas carências e interesses comuns. No processo de luta, em que este reconhecimento se dá, nem sempre eficazmente, na superestrutura cultural, as professoras primárias vão redefinindo seus valores e assumindo uma nova identidade.

PARTE II

OS MOVIMENTOS REIVINDICATÓRIOS DOS PROFESSORES (1979-1980)

CAPÍTULO III

AÇÃO E EXPRESSÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES EM SUA MANIFESTAÇÃO CONTRA O ESTADO E SINDICATOS DEPENDENTES

(1979 - ESTRATÉGIAS DE MOBILIZAÇÃO E CORRELAÇÃO DE FORÇAS)

A manipulação do uso do poder advinda da divisão sexual e técnica do trabalho não tem sido eficiente para que a sujeição das professoras primárias seja garantida. As professoras têm construído esferas de poder e controle para preservar uma margem de autonomia no seu cotidiano de trabalho. Apesar de sua heterogeneidade enquanto categoria, a luta por sua valorização se faz entre avanços e retrocessos de acordo com o ritmo do próprio avanço social, do movimento feminino e da luta da categoria inserida no movimento mais amplo da sociedade.

As relações autoritárias e condições insustentáveis de trabalho no interior da escola, estabelecidas num contexto social autoritário, intensificam as contradições e desenvolvem os conflitos. Desta situação se estabelece uma correlação de forças em que a professora vai constituindo formas de resistência na sua relação com os representantes hierárquicos da instituição escolar.

Esta contestação muda, gestada durante longos anos de

expressão no movimento reivindicatório de 1979 no confronto direto com o poder: direção, entidades e governo. O professor tenta se libertar do círculo de poder que o cerca e o conflito explode. Assim, as mudanças conjunturais da sociedade atingem a professora, cuja manifestação política se traduz em confronto explícito com o poder através de pressões políticas e formas de criatividade que emergem no calor do movimento, se cristalizando numa nova sensibilidade.

*"De certa forma isto está muito ligado a uma manifestação de '1^o de maio' realizada em Contagem em 1978, cuja reivindicação era a reposição dos índices que haviam sido roubados por Delfim. Havia um processo de organização efetiva, com grande influência da igreja."*¹

Essa manifestação vai ter continuidade em Minas, no primeiro semestre de 1979 quando

*"a greve do professorado abriu uma nova etapa, na medida em que o movimento colocava para o restante da população trabalhadora, uma alternativa concreta no sentido de lutar por melhores condições de vida e trabalho. O exemplo do professorado não demorou a ser repetido. (...) De um momento para outro, Belo Horizonte se transforma, tornando-se no palco das mais intensas lutas salariais do País, abrindo espaço para que também surjam grandes mobilizações no interior do Estado".*²

A presidente da APPMG (Associação das Professoras Pimárias de Minas Gerais) tentou neutralizar esta onda de descontentamento, chamando grupos de professores para reuniões na sede da entidade. De acordo com uma professora primária escolhida

¹MAGALHÃES, Isis. Líder militante dos professores em 1979, quando era professora da Universidade Católica de Belo Horizonte.

²Documento intitulado: A grande aula. UTE, Minas Gerais, 1979. p. 7

para esses encontros, onde compareciam também pessoas do grupo de esquerda, "a presidente da APPMG era omissa, convocando as reuniões e não comparecendo. Decidiu-se com a ausência da presidente, a prosseguir na discussão. Os professores foram percebendo as diferenças dentro da escola pública, bem como o descumprimento do Estado com relação aos direitos estatutários".³

A principal reivindicação dos professores da Rede Pública em 1979 era com relação à efetivação de 73.000 profissionais. Como o Estado não realizava concurso há 10 anos, crescia a tensão e insegurança dos professores que trabalhavam sem qualquer vínculo empregatício legal.

À instabilidade no emprego somava-se a insatisfação com os baixos salários. Negociava-se para as professoras primárias o valor de Cr\$ 8.900 contra um salário de Cr\$ 2.800. O reajuste nos vencimentos foi proposto na base de pisos por habilitação do profissional, independente do grau de atuação, de acordo com a Lei 5692/71 que dá diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. Para servente escolar foi reivindicado o salário de Cr\$ 5.000.

A remuneração mensal do profissional do magistério estadual era constituída de dois valores: um denominado vencimento e o outro produtividade, correspondente a 20%. As vantagens pessoais incidem apenas sobre o vencimento enquanto os descontos são deduzidos do total.

Com relação à questão salarial, reivindicava-se ainda a equiparação dos proventos dos inativos aos vencimentos dos ativos, buscando recuperar todas vantagens adquiridas e acumuladas durante a carreira e perdas com a aposentadoria.

³Professora primária com 25 anos de experiência na zona rural e escola de periferia. Participou da liderança da greve de 1980, quando da prisão dos diretores da UTE. B.H. M.G. 1990.

Lutava-se também pelos professores afastados da regência por Laudo Médico, que embora continuassem prestando serviço na escola não recebiam os 20% correspondentes à produtividade. A injustiça se torna mais gritante, quando estes professores são afastados da regência por problemas físicos adquiridos na própria escola.

Compunham ainda a pauta de reivindicações dos professores: o fim da cobrança das taxas escolares, o não cumprimento do módulo II e a reforma do estatuto do magistério com a participação ativa dos professores.⁴

O módulo II corresponde à carga horária do professor criada para a preparação de aulas, planejamento, provas e correções em acréscimo ao módulo I, que corresponde ao número de aulas que o professor ministra.

Entretanto, este módulo II tem sido desvirtuado para o cumprimento de outros trabalhos diferentes daqueles que foram previstos. Em atendimento à orientação do Secretário de Educação, os diretores estavam exigindo o cumprimento do módulo II dentro da escola, sem as condições necessárias: falta de local adequado, falta de material. Os professores ficam à disposição da escola: tomam conta do recreio, realizam serviços de secretaria etc..

No protesto contra a extensão da jornada de trabalho os professores reivindicam o cumprimento de apenas 10% do módulo II para reuniões comprovadamente necessárias. A resistência ao módulo II era fundamental para o professor sobreviver nas suas precaríssimas condições de trabalho. *"A briga de muito professor é*

⁴Os dados sobre as reivindicações dos professores em 1979, foram retirados de documentos arquivado na UTE: Principais reivindicações do magistério estadual encaminhados ao governo em 1979. Belo Horizonte, Minas Gerais.

pegar o máximo de aulas. Resultado: ele se mata e se desvaloriza".⁵

Maria Telma Lopes Cançado, presidente da APPMG, se negou a coordenar a campanha apesar de ter sido insistentemente procurada por comissões de professores, desconsiderando mesmo os abaixo-assinados de várias escolas.

*"Nenhuma das duas entidades assumiu a defesa dos interesses do professorado. Segundo suas diretorias era preciso confiar no futuro e sacrificar-se no presente, pois professores são sacerdotes do saber, o governo algum dia cairá em si, etc... etc... Resultado: os professores descobriram, nessa ocasião, que de fato não possuíam entidade de classe. E ao tentarem forçar as entidades a assumir a luta da classe esbarraram nos seus estatutos anti-democráticos, no peleguismo, nas igrejinhas que as controlavam e continuam controlando"*⁶

Ao descontentamento dos professores mineiros ante a postura da APPMG, que se utilizava de métodos ineficazes, "... traduzidos por requerimentos, petições, sondagens de cúpula..."⁷, somava-se a divisão no interior da própria entidade, contribuindo também para a eclosão da greve.

O autoritarismo da presidente e suas atitudes protecionistas,

"... conferindo mais direitos às suas irmãs que aos demais membros da diretoria, geram um descontentamento interno. Ela ficou sem a diretoria que a abandonou. Houve uma assembléia de 200 sócios, liderada pelos diretores descontentes para depor contra Maria Telma. Seu erro foi não perceber a abertura política, nem a mudança das professoras de que era líder: 'O

⁵Depoimento de um professor. In: Jornal Em Tempo. Seminário Nacional. Ano III, nº 100, 21/02 a 05 de março de 1980.

⁶Documento intitulado A grande aula. UTE, Minas Gerais, 1979, p.1.

⁷Idem. *ibid.*, p. 2.

professor de Minas é diferente: muito
consciente, muito calmo' ".⁸

Dividida e fragilizada a APPMG perde a coesão das professoras, que encontram resposta para seus anseios de luta na emergente liderança, representada por professores e elementos ligados ao "novo sindicalismo".

O processo de paralização em 1979 só aparentemente foi externo à escola. Já existia no interior da mesma um descontentamento latente ligado ao clima de tensão e distensão social que os professores e líderes intuem facilmente, recuperando a dimensão do conflito que se instaurou no movimento.

A insensibilidade das entidades existentes - APPMG (Associação dos Professores Primários de Minas Gerais) e APLEOMG (Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de MG) - aos apelos de luta da categoria vai engrossar o caldo de descontentamento e animar o movimento. Em 1979 os professores vão lutar pela conquista de suas reivindicações básicas: aumento salarial, estabilidade no emprego, valor e identidade profissionais, se firmando como categoria autônoma e independente.

Nesse ano, "... o acúmulo de problemas tinha chegado ao limite insuportável, isso porque além do sofrimento da categoria, ocorria uma situação de humilhação. Era comum encontrar slogans nos carros: -'hei de vencer, mesmo sendo professor', que se constituía em motivo de chacota em toda a sociedade e principalmente na imprensa. Com esses ingredientes e com a própria novidade da reação e mesmo uma certa incompetência do Estado, que foi pego de surpresa, o movimento foi engrossando e em momentos

⁸SCCHTTIN, Juhana. Pertencente aos quadros da APPMG. Belo Horizonte, Minas Gerais, 1990.

até por espontaneismo de alguns setores. Professores ligavam para as lideranças para entrar em greve".⁹

Tudo isto resultava numa profunda insatisfação política, algo que existia em potencial, e foi se intensificando com a exaustão do Regime e com o processo de redemocratização do país, impulsionando o movimento reivindicatório dos professores. Na greve de 1979 vão sendo desenvolvidas formas peculiares de luta e estratégias específicas, de acordo com as exigências impostas pela correlação de forças que se estabelece no movimento. As formas de pressão se alteram na medida em que a criatividade dos educadores contagia e assimila alguns setores da sociedade civil, estimulando e se intensificando com a eclosão de outros movimentos sociais. Iniciativas se impõem para responder às formas de repressão do Estado.

Neste confronto, a dimensão coletiva da negociação confere à luta seu caráter solidário, aumentando o número de participantes dentro e fora da categoria, consolidando a negação ao trabalho e a oposição ao Estado.

Estão presentes, portanto, neste movimento reivindicatório dos trabalhadores do ensino, a articulação de diversas instâncias e múltiplas correlações. Enquanto conflito, a greve, como diz M. Perrot: "... multiplie les rapports entre les classes et les groupes sociaux, habituellement installés dans des compartiments séparés. Ce n'est pas seulement l'ouvrier, que'lle nous presente, mais comme en un miroir, le patronat, l'Etat, l'opinion, confrontés, à lui. La greve est une relation dynamique"¹⁰

⁹Lider e militante da UTE e PT desde 1979. Belo Horizonte, MG.

¹⁰PERROT, Michelle. Jeunesse de la greve, 1984, p. 14.

Neste aspecto, pretendemos analisar a organização dos trabalhadores do ensino na sua relação com o Estado, com o conjunto das forças populares e com a atuação dos partidos políticos. Estaremos atentos às formas subjetivas dos educadores, que conferem à greve um clima ao mesmo tempo dramático e festivo. Do espetáculo da greve se configura a fala politizada dos líderes dos professores e o argumento oficial, que coexistem respectivamente para reforçar e contrastar com as aspirações e desejos dos professores.

Houve, portanto, estratégias de mobilização com o objetivo de pressionar as entidades, o governador e sensibilizar a opinião pública. Mesmo as assembleias, que assumem mais claramente um caráter político, apresentam uma dimensão festiva, através das improvisações que nascem da espontaneidade e criatividade das bases.

Não houve organização, "...foi muito na festa. Nas assembleias não havia muito questionamento. Discurso muito inflamado, grito de guerra, muita música".¹¹ Tudo ocorria em grandes manifestações que consolidavam e aumentavam a união. "*La greve est fête parce que rassemblement et, par là, communion*"¹² Nesta greve, o "... discurso da ação inventou e reinventou formas de luta e de organização, e, portanto, intenções não previstas".¹³

A luta dos trabalhadores do ensino configura uma festa em que os desejos latentes se liberam através do gesto e da palavra das mestras. A participação nas reuniões e atividades de greve era expressiva. "*A greve era uma festa; mais parecia um*

¹¹ Depoimento de professora primária em 1979, hoje vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro de Uberlândia, MG.

¹² PERROT, Michelle. Jeunesse de la greve, 1984, p. 161.

¹³ MARONI, Amnérís. 1982, p. 19.

grito de liberdade de uma categoria que estava presa por muitos grilhões"¹⁴

Neste movimento, os trabalhadores do ensino se reúnem numa descoberta de seu valor, dignidade e identidade profissional. "A greve de 79 foi um despertar porque os professores não tinham a menor idéia do que era um movimento. Começou a despertar para o valor do professor".¹⁵

Sua luta consiste numa interação de pressão e expressão em que as manifestações e reuniões extrapolam as meras estratégias imediatas de comunicação e decisão. Ocorre uma relação dinâmica entre uma emergente liderança e uma categoria que aflora reprimida, sofrida e carente de movimento. É uma liberação gratificante dos longos anos de ditadura em que a educação e o professor foram esquecidos pela política educacional do Estado. Os mecanismos desmobilizadores que semeiam a desunião através da hierarquia funcional se quebram, quando os professores rompem com a rotina de um trabalho desgastante em oposição ao Estado.

A primeira assembléia foi realizada no dia 21 de abril, no Sindicato dos Bancários. A participação nesta primeira assembléia foi surpreendente. A expectativa era de

"...80 ou 100 professores e compareceram 500. E o que se pensava fosse um contato inicial virou uma esplêndida e emocionada assembléia sindical. As reivindicações foram sendo aprovadas (...). O calendário da campanha foi pintando naturalmente: entrega das reivindicações ao Governo, contatos com o interior do Estado, nova assembléia a ser realizada no pátio da Faculdade de Medicina".¹⁶

¹⁴ ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 38.

¹⁵ Relato de uma professora de Língua Portuguesa, de 5^a a 8^a séries, da E.E. Ederlindo Lannes Bernardes. Uberlândia, MG. 1990.

¹⁶ DULCI, Luiz Soares. Jornal UTE informa, nº 28, março/ abril 79, p 6.

Esta segunda assembléia realizada no dia 28 de abril, contou com a participação de aproximadamente 1.500 professores. A comissão responsável pelo estudo das reivindicações, submeteu o documento à apreciação do plenário que foi aprovado e encaminhado aos "patrões" (Governo do Estado, Prefeitura e Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino de Minas Gerais), no dia 3 de maio, com o prazo de uma semana para resposta. A terceira assembléia para avaliação do posicionamento do governo ficou definida para o dia 12 de maio.

Diante do silêncio dos patrões e das autoridades educacionais frente às suas reivindicações, os professores reunidos no Clube Mackensie, no dia 12, decidiram pela deflagração da greve, a partir do dia 17 (dezessete). Participaram da assembléia cerca de "...2000 (dois mil) professores. Contagem estava presente de forma expressiva: mais de 100 pessoas. Os discursos pró e contra alternavam-se de forma monótona, ora com vaias, ora com aplausos. Luiz Dulci presidia a mesa. Nisto, uma professora de Contagem, Maria José Costa e Silva foi ao microfone, e a partir de suas palavras todo estádio levantou-se na defesa da greve já. (...) 'Até quando vamos continuar mendigando?... Vamos vencer este medo que nos domina... É hora de levantar a cabeça... Até a vitória'. E a greve saiu".¹⁷ A euforia era geral: "...nossa expectativa, minha e de vários professores (...) se transformou numa alegria sem fim, tanto que na noite que antecedeu o movimento não dormimos".¹⁸

Em 17 de maio tem início a greve com a paralização de

¹⁷SILVA, M. J. C. in ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p 37

¹⁸Idem, ibid, p 98.

70% das escolas da rede oficial em Belo Horizonte e em cerca de 15 cidades do interior. No dia 18 de maio, criam-se Comandos Regionais de Greve eleitos por escola e um Comando Geral de Greve, com cinco representantes de cada regional.

No dia 22 de maio, realiza-se a maior concentração de trabalhadores em Minas Gerais: 10.000 professores grevistas exigiam, na rua, diante da Assembléia Legislativa, o atendimento de suas reivindicações com faixas nas quais se lia: GREVE ATÉ A VITÓRIA; ABAIXO OS TRAIADORES; GREVE; ABAIXO A MARIA TELMA; VIEMOS MOSTRAR NOSSO ROSTO; MELHORES SALÁRIOS; EFETIVAÇÃO DOS CONTRATADOS; QUEREMOS A CABEÇA DE MARIA TELMA.¹⁹

No dia 24 de maio tem início a greve de 10.000 operários da Mannesmann, em Contagem, o que fortalece o movimento grevista dos professores.

Contra esse movimento que eclodia fortemente em diversas cidades do Estado: Contagem; Sete Lagoas; Lafaiete; Ouro Preto; Montes Claros; Sabará; Poços de Caldas; Nova Lima; Santa Luzia; Mariana; Timóteo; João Monlevade; Teófilo Otoni; Uberlândia entre outras - Maria Telma continuava afirmando que Minas só entraria em greve a partir do dia 28, se o governo não acatasse as reivindicações dos professores.

Quando a greve já era uma realidade, a presidente da APPMG apresentou ao governo uma pauta de reivindicações, decidida arbitrariamente, independente da vontade coletiva dos grevistas. "O Governo, negando a representatividade de CGG (Comando Geral de Greve), adotou o diálogo de cúpula como estratégia para esvaziar o

¹⁹ Jornal O TRABALHO. Extra. Belo Horizonte, MG, 1979.

movimento"²⁰ e anunciou, um dia antes da Assembléia, prevista para o dia 28, a concessão de um reajuste para todos os servidores públicos, especialmente os professores.

O governador tenta canalizar a greve para a APPMG, buscando alimentar sua força da desmobilização dos grevistas. Visava, portanto, a promoção de Maria Telma, apresentando a concessão do aumento como resultado de suas reivindicações. Contra essas articulações o CGG, já reconhecido pelas bases como liderança representativa dos professores, se arma para que a união e o avanço do movimento sejam preservados.

O Comando Geral de Greve propõe, assim, o comparecimento de todos os professores da rede pública e particular à assembléia convocada por Maria Telma.

Desde o início da tarde de segunda-feira, milhares de professores concentravam-se diante da Secretaria de Saúde, cantando versos contra Maria Telma e o governo.

As músicas traduzem as aspirações dos professores através de mensagens que ressaltam a solidariedade e a coragem como elementos essenciais para a conquista da valorização profissional.

No confronto com o Estado e a APPMG, os professores denunciavam a deslealdade da entidade bem como desmascaram o discurso oficial de falta de verbas para o magistério, o que se confirma no conteúdo da música, escolhida como hino da greve.

*"Você professor, meu irmão camarada. Hoje
começamos a grande jornada. Cabeça erguida com fé
e coragem. Até conseguirmos melhorar nossa
imagem.*

A Maria Telma já está cansada, com falsas lutas

²⁰Em Tempo. Ano II, n^o 66 - 1 a 7 de junho de 1979, p. 8.

e tantas inglórias, mas a nossa turma que é da pesada, há de lutar até a grande vitória.

Não precisa nem dizer que o Estado não tem grana, mas a gente vai lutar pois a nós ele não engana (Bis). E para Maria Telma que a há muito esta cansada, mandaremos de presente um diploma de aposentada".²¹

O Aumento de salário parece sempre vinculado à questão da valorização do magistério.

" Um aumento desejamos
com justiça e valor
se o Estado não tem grana
lutaremos com fervor".

"Francelino não tem pena
das coitadas das professoras
precisamos com urgência
desse aumento por favor".²²

O termo "coitada", aliado ao caráter de súplica explicam o aspecto cultural ligado à opressão da professora resultante das relações de gênero.

O conteúdo da música expressa a união do saber no cotidiano com a nova ação política. Contesta-se a imagem do Estado como benfeitor quando as professoras responsabilizam a fome, a miséria e a sobrecarga de trabalho ao descaso do Governador.

"Se Francelino fosse mineiro
com as professoras estaria
mas como é forasteiro (ai, ai, ai)
não solta nosso dinheiro.

Se até ontem calamos
esperando um bom ordenado
mas com as falsas promessas (ai, ai, ai)
não dá pra ficar calado.

²¹Hino da Greve.

²²Música: Terezinha de Jesus.

O Governo é o grande culpado
da fome das professoras
pois elas trabalham dobrado (ai, ai, ai)
pra vê se sobra um trocado".²³

Além das músicas, os professores apresentavam faixas onde se lia: "SEM BARÃO NÃO HÁ SOLUÇÃO". " A GREVE NÃO É E NUNCA FOI NOSSO OBJETIVO. É E SEMPRE SERÁ NOSSO ÚLTIMO RECURSO".

Essa assembléia deveria se tornar um momento para reafirmar as reivindicações dos professores e reforçar o movimento grevista, buscando impedir que a presidente da APPMG deliberasse o encaminhamento da greve. Era intenção do CGG participar ou, de preferência, dirigir os trabalhos.²⁴

Diversas delegações do interior compareceram, e cada ônibus era recebido com palmas e gritos. Às 17 h e 15 min., escoltada por um número muito grande de policiais, chegou Maria Telma, que imediatamente tomou assento à mesa e se preparou para iniciar a assembléia.

A presença maciça de cerca de 8.000 (oito mil) trabalhadores do ensino, exigindo a presença do CGG na mesa e a saída de Maria Telma, debaixo de vaías, legitimou definitivamente a representatividade da direção do movimento.

Entretanto, aos gritos de " Fora Maria Telma", "queremos o CGG na mesa", a multidão impediu que a assembléia fosse iniciada, e durante mais de 10 (dez) minutos as vaías dirigidas para Maria Telma e os gritos de protesto, tomaram conta do auditório da Secretaria de Saúde. Oito mil pessoas gritavam:

²³ Música: Se a Perpétua Cheirasse.

²⁴ CGG. Boletim de Greve, nº 4 . Belo Horizonte, MG. 1979.

"GREVE ATÉ A VITÓRIA, GREVE, GREVE". Maria Telma pediu silêncio para que o Hino Nacional fosse tocado, mas os grevistas exigiam a presença do professor Luiz Soares Dulci.²⁵

Logo após a retirada de Maria Telma aos gritos e vaías, o CGG compôs a mesa, chamando os presidentes das Associações dos Professores do norte de Minas, de Divinópolis, de Timóteo, e de outras cidades; líderes sindicais e o deputado do MDB, Genésio Bernardino.

Enquanto uma comissão de professores se dirigia ao palácio para receber a resposta do governo, os oradores se sucederam na Secretaria de Saúde e todos reafirmaram a proposta de levar a greve até o fim.²⁶

Com a leitura dos índices propostos para o magistério, a revolta da platéia podia ser sentida através de expressões como "*greve imediata*", "*luta até a vitória*" e outras. Por mais de cinco minutos, o protesto dos professores contra a proposta do governo foi manifestado.²⁷

Na assembléia que derrota Maria Telma, estava presente a manifestação dos trabalhadores do ensino que se expressa através do gestual e dos comportamentos coletivos, quando os professores podem expressar simbolicamente sua revolta na liberação de suas tensões.

Na luta pelas suas reivindicações, os professores expressam sua vontade de se organizar para a conquista de sua

²⁵Jornal O TRABALHO. Extra. Belo Horizonte, MG, junho de 79.

²⁶Idem, ibid.

²⁷UTE, 1979 -1987. Um pouco de nossa história, 1º de março de 1987.

autonomia e identidade política. Insistiu-se sobre essa legítima representatividade através da derrubada da atual diretoria da APPMG, com o encaminhamento à Associação dos Professores Primários de Minas Gerais, de um abaixo assinado com mais de 200 (duzentas) assinaturas, o quorum exigido por lei para a convocação de uma assembléia, que deveria tratar da destituição da atual diretoria e do adiamento das eleições, marcadas para o dia 25 de junho.²⁸

Entretanto, os professores esbarraram nos estatutos da APPMG, que frustraram sua expectativa de assimilar para transformar a referida entidade. Os professores não desistem e a luta continua mediada pelo CGG, que propõe aprofundar o esvaziamento da APPMG, através do boicote às eleições, que se realizariam no dia 25. Para tanto o CGG divulga a seguinte mensagem: "...que ninguém vote nas eleições de Maria Telma, onde só concorre uma chapa e que todos se unam para a construção de uma verdadeira Associação do Educador".²⁹

A derrota de Maria Telma, foi festejada através de um enterro simbólico, realizado no dia 31 à 14:00 horas, significando a crítica à entidades com funções assistencialistas, cujo objetivo principal era neutralização dos conflitos entre Estado e professores. Foi um espetáculo que marca a vitória de real alcance político para os grevistas.

O confronto dos professores com o Estado, que se utiliza da APPMG para inibir o ímpeto do movimento vai se travar também através da mediação política de forças populares e da intervenção sistemática de parlamentares que apóiam ou se opõem francamente ao

²⁸Jornal O GLOBO. 9 de junho de 1979.

²⁹CGG. Boletim Informativo. Belo Horizonte, MG, 1979.

poder.

Os acontecimentos dos dias 28 e 29 que marcam, respectivamente, a derrota de Maria Telma e a repressão do governo, alteram decididamente o quadro da greve. Não só o afastamento efetivo de Maria Telma justifica a intensificação do movimento. A concentração do dia 29 pela manhã, reprimida pela polícia do Estado com bombas e jatos d'água "animou o resto da categoria, havendo um grande respaldo da sociedade, que via por aí um protesto contra a ditadura".³⁰

"Aquele jato d'água do governador Francelino Pereira, na praça da Liberdade, além de ser o sinal do arbítrio e da repressão, lavou de nossas almas muitas ilusões ingênuas que alguns podiam ter do governo. Lavou ainda o mito de que os professores..."³¹ são sacerdotes e missionários. "Era uma nova lição fora da sala de aula... A lição da luta, da pressão, da democracia direta das assembléias, da união e da organização de classe que tomou conta das ruas e das consciências".³²

Ante à investida do governo, os professores não recuaram, apenas transferiram o local de manifestação para a frente da Assembléia Legislativa. Ao invés de assustar, solidificou o movimento, favorecendo sua extensão para as cidades do interior. A repressão fortaleceu o elo de solidariedade entre os professores como expressa na seguinte música:

"Você pensa que água mata

³⁰ PEREIRA, Antônio Carlos. Professor de Matemática, um dos fundadores e integrantes da UTE. Belo Horizonte, MG. 1990.

³¹ ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 37.

³² Idem, *ibid.*

água é só de pressão
bomba o ponto negativo
reforça nossa união".

"Pode nos faltar tudo na vida,
arroz, feijão e pão
mas abandonar a nossa luta
isso agora não e não".³³

Em frente à Assembléia, os professores realizaram sua manifestação de desagravo ao aumento proposto pelo governador e por suas atitudes repressoras, expressando aos gritos de 3.000 (três mil) vozes, que:

"o piso salarial mínimo é 'OITO E UNS QUEBRADOS', o seu repudio à presidente da Associação dos Professores Primários, gritando 'ABAIXO A MARIA TELMA', e finalmente marcando, entre outras coisas, que eles pretendem levar 'A GREVE ATÉ A VITÓRIA', como um dos meios de expressar que os professores não se intimidam com as ameaças da polícia, respondendo a ela com os gritos de 'ABAIXO A REPRESSÃO' e que seu sentimento em relação ao governo é um só: 'ABAIXO A DITADURA'".³⁴

O medo coexistia e era superado por atitudes de coragem motivadas pelo grande número de companheiros. Nas manifestações "os professores com a multidão, não tinham medo do ridículo, da repressão. A imagem do professor tradicional, a figura do sacerdócio, messiânico, não existia".³⁵

Essa demonstração de coragem dos professores vem de encontro com a análise de Mandel sobre a representação de um movimento grevista que possibilita ao trabalhador individual se

³³Música: Cachaça.

³⁴Jornal O TRABALHO. Extra, Belo Horizonte, MG, junho de 1979.

³⁵Professora primária. Pertenceu ao Comando Geral da Greve em 1979. Uberlândia, MG. 1990.

libertar "dos velhos costumes de passividade, obediência e submissão na vida econômica; ao libertá-lo do peso das diferentes 'autoridades' que cotidianamente o esmagam".³⁶

Isto justifica o comportamento das professoras das quatro primeiras séries que, vivendo as condições necessárias para se tornarem mais adaptadas à estrutura do sistema escolar, conseguem, no clima de greve, se libertar das amarras opressivas a que estão sujeitas. Estas apresentam comportamentos contraditórios: "...nas ruas, enfrentam os soldados, gritando contra o prefeito e governador, que são figuras abstratas, enquanto se submetem ao marido e à diretora. O seu enfrentamento da repressão nas greves não é rompido na maioria das escolas, dado ao nível da repressão das diretoras".³⁷

A expressão de revolta das professoras primárias, no calor da ação às vezes se manifesta como formas de resistência à aculturação dominante. Entretanto estas experiências de luta nem sempre representam um consenso. Muitas vezes não chegam a ultrapassar a mudança momentânea, sem destruir aspectos ideológicos da cultura feminina que forjam o imaginário coletivo das trabalhadoras do ensino das séries fundamentais.

A força do movimento e a derrota da interlocutora Maria Telma, rompem com a intransigência do governo, abrindo brechas para possíveis negociações com o CGG, que na sua expressiva liderança se impõe como legítimo representante da categoria. Para Luiz Dulci o apoio da população à luta dos professores é inegável

³⁶ MANDEL, Ernest. Controle obreiro, consejos obreros, autogestion. 1974.

³⁷ SOCORRO, Maria Perpétua. Professora primária com 6 anos de experiência, militante da UTE desde 1979. Belo Horizonte, MG..

"...e a menos que se queira expor a um desgaste irreparável, o governo terá que entrar em negociação brevemente. Ainda não o fez porque esperavam um refluxo do movimento nos primeiros dias. Para que isso acontecesse, tentou as mais variadas formas de pressão: 'movimento ilegal, sem líderes, sem reivindicações'. Não surtiu efeito, a greve, hoje, é um fato consumado. Eles terão que negociar com nosso comando geral, a única representação³⁸ efetiva, reconhecida pelo Magistério mineiro".

Ao discurso dos líderes somava-se a união dos professores, quando num misto de coragem e humildade, ameaça e súplica, as mestras pressionavam o governador para a abertura das negociações.

"Francelino, Francelino,
O que veio fazer aqui?
Se é bater em professoras
Volte para o PIAUÍ!

Esqueceu ó Francelino,
Que mineiro não teme nada,
Dá um boi pra não entrá na briga,
Pra não saí dá uma boiada!...

O mineiro é hospitaleiro,
Mas pra quem gosta daqui,
Se cassarmos o seu mandato,
Você terá que sumir.

O mineiro é muito calmo,
Mas medo ele não tem não!
Se ele entra numa briga,
Ganha até revolução.

Francelino, fique firme,
Deixe de fazer BESTEIRAS,
É de nossa tradição
Repelir as baboseiras!

Francelino, ó Francelino!
Deixe de BRINCADEIRA,
Você conhece de perto

³⁸DULCI, Luiz Soares. Em Tempo. Ano II, nº 65, 25 a 13 de maio de 1979, p. 9.

Quem é a mulher mineira!

Assine bem bonitinho,
Um ato que não desdoura,
Dá um aumento, Francelino,
Para a humilde PROFESSORA!

Francelino, Francelino,
Mostra ser Governador,
Abra logo um diálogo,
Com a greve do professor!..."³⁹

Com o aumento das tensões que refluíam da greve, era necessário avaliar adequadamente a real dimensão do movimento, levando o próprio governador Francelino Pereira a buscar uma solução negociada.

Foram realizadas 5 (cinco) extensas reuniões, sem nenhum avanço nas propostas, a não ser uma vaga promessa de concurso público entre outubro e janeiro para resolver o problema das contratadas.

O encerramento das negociações com o governo, "serviu para mostrar que, na verdade, ele não queria negociar nada, mas sim, ganhar tempo, esperando o esvaziamento da greve".⁴⁰

Os professores percebem que a luta se desenvolve num clima onde a pressão do governo continua exercendo através de falsas notícias. "Estamos atravessando uma nova fase da luta (...) onde o patrão usa o jogo da palavra, mentiras e ameaças para nos intimidar".⁴¹ Esta pressão se exerce ainda através do apelo aos professores para voltarem às escolas, e através de seus

³⁹MENSAGEM ao Francelino. Belo Horizonte. 31 de maio de 1979.

⁴⁰CGG. Boletim Informativo nº9. Nossa luta continua. Belo Horizonte, MG., 1979.

⁴¹CGG. Sub-Regional.Cidade Industrial, Belo Horizonte, MG., 1979.

representantes administrativos: delegados, inspetores e diretores. A força do movimento enfraquece o governo, que tem que aumentar seus mecanismos de pressão para minar a força dos trabalhadores do ensino.

Esses representados pelo Comando Geral de Greve reagem à avaliação da greve divulgada, apresentando um outro quadro: "enquanto o governo afirmava que a greve estava no fim, o que aconteceu foi exatamente o contrário. Novos municípios e cidades aderiram em numero de 420 (quatrocentos e vinte) e a greve se manteve em sua totalidade em Belo Horizonte".⁴²

Em todas as reuniões, o discurso das autoridades educacionais confirmava a insuficiência do salário dos professores, mas principalmente a incapacidade do Estado em resolver o problema. Para Paulino Cícero,

"...o importante não é repor, agora, o poder aquisitivo que a classe perdeu ao longo de 15 (quinze) anos, (...) mesmo porque o Estado não pode arcar com tamanha despesa (...) e nem tampouco cumprir a lei 5692/ 71, que determina que todos os funcionários públicos de nível escolar igual devam perceber os mesmos vencimentos. (...) O Estado é obrigado a levar em consideração os graves compromissos financeiros que tem a cumprir (...) para retomada do ritmo de desenvolvimento econômico e conseqüente bem estar social".⁴³

Para sensibilizar a opinião pública, o Estado apela também para as dramáticas conseqüências das inundações, ocorridas no último verão, com altas perdas. O secretário da Educação é portador de uma política duradoura, a longo prazo, que possa melhorar a situação do professor até o final do mandato de

⁴²CGG. Boletim da Greve nº 8. Belo Horizonte, MG., 36/06/79.

⁴³Jornal DIÁRIO DA TARDE. Belo Horizonte, MG., 11/06/79.

Francelino, em 1982.⁴⁴

Os argumentos das autoridades não convencem os professores, que avaliam a contra-proposta governamental como paliativa, por não compensar sequer as perdas salariais sofridas nos últimos quinze anos.

"O que reivindicamos é um verdadeiro aumento (...) um acréscimo significativo, que retire os professores do miserável nível salarial em que se encontram. 85% de reajuste proposto pelo governo para as professoras primárias são irrisórios para as necessidades da grande massa de mestras. Além disso, o reajuste será concedido em duas parcelas: uma agora e outra em outubro, que será reduzido pela inflação em 60%. Assim, nada mudará para melhor em nossa condição de vida".⁴⁵

As estratégias de mobilização articulam sempre razão e sensibilidade em que a espontaneidade das bases conferia um novo significado bem como se enriquecia da mensagem política da liderança.

O conteúdo da música seguinte é fortemente impregnado da expressão cultural das mestras.

"Paulino escute nossos gemidos,
Que aos bons ouvidos devem chegar.
Não fique omissos, tem dó das mestras
Tem dó dos alunos que sabem amar.

Seja otimista, meu caro amigo.
Não vá depressa desanimar.
Confie em Deus, arranje fundos,
Arranje meio de nos pagar."⁴⁶

Recuperam-se aqui características inerentes à mulher.

⁴⁴Idem, ibid.

⁴⁵DULCI, Luiz Soares. Estado de Minas. Belo Horizonte, MG., 30/05/79.

⁴⁶Música: Elvira Escuta.

Enfatizam-se, portanto, qualidades como bondade, piedade, amor e fé, na formulação da reivindicação de aumento salarial.

A greve dos trabalhadores do ensino abre espaço também para um impasse parlamentar, em que a manifestação de forças políticas torna a Assembléia Legislativa um palco, onde os deputados situacionistas, representados pela ARENA e aqueles oposicionistas, representados pelo MDB, usam a situação para dar sustentação ao governo e enfraquecê-lo, respectivamente.

As atitudes cambiantes do governo que se alternam segundo a crescente tensão do movimento, levam-no a se curvar na sua radicalidade. Este comportamento gera e põe a descoberto uma crise na ARENA.

"Nestes últimos dias, no plenário da Assembléia, estamos sendo obrigados a assistir um desfile demogógico do MDB, precisamente porque não temos tido uma orientação no sentido de como proceder. O governo, depois de dizer que não dialogava porque não identificava os líderes da greve, acabou por se reunir com eles. Agora dá a entender que podem ser feitas algumas revisões, já que a mensagem está em aberto na Assembléia. Não podemos ficar com esta responsabilidade (...) pois não temos competência⁴⁷ para reajustar os índices propostos".

Os deputados do MDB também criticavam a incoerência do Estado que tentava transferir para a Assembléia problemas da responsabilidade do Executivo, desvelando suas contradições e intensificando a crescente debilidade do mesmo perante a opinião pública.

A luta dos trabalhadores do ensino provoca um conflito entre ARENA e o MDB e um confronto deste último com o Estado. As

⁴⁷COSTA, SYLO. Diário da Tarde. Belo Horizonte, MG., 05/06/79.

críticas endereçadas ao Executivo e aos parlamentares situacionistas desgastam essas forças políticas perante a opinião pública, contribuindo para o fortalecimento da greve dos professores. Para agudizar esta situação, os professores aproveitam as assembléias para tornar pública a lista dos deputados da ARENA que estão contra a greve, ressaltando também a relação dos deputados do MDB que apóiam o movimento.

No enfrentamento das pressões exercidas pelo Poder Executivo, os professores desenvolvem estratégias de mobilização, que traduzem a criatividade, espírito de luta e solidariedade, que nascem das bases fortalecidas pelas iniciativas organizativas das lideranças. A greve dos professores atingiu as ruas. Fizeram concentrações, vigílias e passeatas. Muitos professores tiveram o primeiro contato com os pais de seus alunos em inúmeras reuniões. Conheceram mais de perto a vida dos alunos. Receberam apoio significativo de associações de moradores, igrejas e sindicatos.⁴⁸

As manifestações expressam fortemente o caráter cultural resgatado pela dimensão política da festa. *"Ao ser transposta para o espaço político, o que a festa põe em questão é precisamente um cotidiano de subordinação que escapa ao alcance da festa popular tradicional"*.⁴⁹ Liberados da carga opressiva e solitária do cotidiano do trabalho, o professor começa a se descobrir na luta contra o Estado, como sujeito social e político.

Como a paralização não afeta diretamente as condições econômicas do governo, este se utiliza da técnica da exaustão e do protelamento para enfraquecer o movimento. Diante disso, os

⁴⁸ ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 38.

⁴⁹ MEYER, M. C. Montes, M. Lúcia: Redescobrimdo o Brasil. 1985.

professores se preparam para uma greve mais longa, se preparam principalmente

"... para criar formas de luta com o máximo de criatividade, (...) formas de luta variadas, novas formas de luta a cada dia, novas formas de pressão que pudessem desgastar e enfraquecer o governo, do ponto de vista do prejuízo político, do prestígio que o governo espera ter na opinião pública".⁵⁰

Para união de forças e ânimo, os trabalhadores do ensino se organizam em concentrações, passeatas, atos públicos. Eram momentos em que apareciam "dezenas de palavras de ordem, muito criativas e interessantes. Surgiam músicas e paródias em minutos dos próprios professores, que criavam uma série de coisas para participar".⁵¹ Eram momentos que sempre levavam a reuniões de grandes grupos barulhentos que anunciavam a greve, buscando sua generalização em cidades pólos da região, reunindo municípios menores.

"Em 79 foi um movimento quase espontâneo, no dia 29 de junho, cerca de cinco mil professores se reuniram em frente à Assembléia Legislativa, deliberando pela continuação do movimento grevista e pela formação de uma comitiva para ir a Brasília".⁵²

O objetivo da concentração, que deveria reunir não só professores, mas representantes de outros setores, era reforçar a greve e pressionar o governo a atender as reivindicações dos professores.

Portando faixas - "GREVE: AULA DE DEMOCRACIA"; "DAI-NOS,

⁵⁰DULCI, Luiz Soares. Em Tempo, Ano II, n^o 70. 28 de junho a 4 de julho de 1979, p. 9.

⁵¹Professora de História do Colégio Estadual de Uberlândia. Uberlândia, MG. 1990.

⁵²Jornal O ESTADO DE MINAS, 10/06/79, Belo Horizonte, MG..

SENHOR, O CLAMOR DA JUSTIÇA DIANTE DA HIPOCRISIA DE QUEM NÃO VÊ QUEM SOFRE" e outras - os professores cantavam e dançavam, utilizando melodias de músicas conhecidas, sempre cobrando do governo o atendimento de suas reivindicações.⁵³

Dezenas de Ônibus de mais de 50 (cinquenta) cidades do interior, fechavam a praça, onde os professores se comprimiam. Problemas no som obrigavam os professores que estavam coordenando os trabalhos, a gritar e, para que todas as pessoas ouvissem, os presentes repetiam em coro o que estava sendo falado. De mãos dadas e para o alto, os professores cantaram o Hino Nacional e o Hino da Independência. Ao final, reafirmaram em voz alta sua decisão de permanecer em greve e utilizar todas as formas de luta que dispusessem para obrigar o governo a atendê-los.⁵⁴

Durante a ida da comissão de professores para tentar uma audiência com o presidente João Figueiredo, ou com o ministro da Educação, Eduardo Portella, os professores se mantiveram em vigília na Igreja São José.

Essa vigília foi organizada por comandos regionais, reunindo vários municípios, buscando promover atividades que colocassem a população em contato com os professores, através da participação de pais de alunos; apoio de grupos artísticos, entidades de classe, etc..

Com a viagem a Brasília, o movimento dos professores atingiu nível nacional. Rádios, jornais e televisão dos outros estados noticiaram a concentração na Capital Federal, que contou com mais de mil professores. As entrevistas com ministros e

⁵³Idem, Ibid.

⁵⁴Jornal O ESTADO DE MINAS, 10/06/79, Belo Horizonte, MG.

parlamentares dos dois partidos afirmaram enfaticamente a necessidade do governo mineiro reabrir a negociação.⁵⁵

Para maior pressão sobre o governo do Estado, novas propostas foram feitas para dar continuidade ao movimento. Diversos grupos de grevistas tentariam conseguir apoio dos professores de delegacia e funcionários do Estado.

Embora o depoimento de muitos militantes de base sugerisse uma certa informalidade na condução do movimento, a greve de 79 se caracteriza também pela direção e coordenação. Existem nos arquivos da UTE, Boletins Organizativos que evidenciam a necessidade de uma maior integração e coordenação do trabalho para manutenção da greve. Os professores se organizaram, portanto, em três níveis: comissão por escola, coordenações regionais e Comando Geral de Greve.⁵⁶

O fortalecimento dos organismos de base ou regionais se deu mediante ampliação das discussões e programação de atividades do interesse dos professores, para multiplicar os laços de solidariedade, indispensáveis para a sustentação da greve.⁵⁷

Durante a greve

"...como o pessoal ficava mobilizado o dia todo, foram desenvolvidas atividades culturais: teatro, torneio de ping-pong, num processo profundamente subversivo. A atuação das professoras primárias foi imensa: sua independência e valorização como mulher, a sua despreocupação com o marido. A sociedade toda estava envolvida".⁵⁸

⁵⁵CGG. Boletim. Belo Horizonte, MG., 1979.

⁵⁶Boletim organizativo da greve. Belo Horizonte, MG., 1979.

⁵⁷CGG. Boletim Informativo da greve nº 6, Belo Horizonte, MG., 30/05/79

⁵⁸Entrevista com professora que em 1979 pertencia ao quadro da Universidade Católica de Minas Gerais.

Gorz recupera este aspecto positivo da greve, criticando as análises que apresentam apenas seu caráter de abstenção.

"Porque não consistiria, para os trabalhadores em utilizar o tempo de trabalho para fazer coisas sobre as quais teriam livremente decidido e que seriam sua resposta à lógica patronal: por exemplo, fazer festas, esportes, uma produção diferente".⁵⁹

A divulgação de boletins foi uma estratégia amplamente utilizada para sensibilização dos professores, pais e povo mineiro. Buscando conquistar a adesão e o apoio da opinião pública, os panfletos retratavam as condições dos professores, ressaltando o prejuízo dos alunos, que advém da situação atual do magistério.

As estratégias de mobilização eram momentos ricos e fecundos para expressão das emoções, alegrias, medo, sentimentos e representações dos grevistas num clima de intensa educação política. Esta politização extrapola o âmbito dos grevistas, atingindo a opinião pública, que passa também por um processo de aprendizagem política. As mobilizações são efetivas também no sentido de evitar a solidão dos grevistas e pulverizar a repressão.

A força e a espontaneidade contagiante das bases aliadas à decidida vontade da liderança, foram criando formas organizativas cimentadas por uma forte solidariedade. *"A organização partia dos líderes mas apareciam os artistas que iam alterando e aperfeiçoando a festa"*⁶⁰. Havia grande animação, *"saia*

⁵⁹GORZ, André. Adeus ao proletariado (Para além do socialismo). 1982.

⁶⁰Depoimento de uma professora com 11 anos de experiência nas quatro primeiras séries. Depois, professora de História, e hoje orientadora educacional na E.E. Américo Renê

para as viagens muito sem dinheiro, em grupos de quinze, fazia as escolas na base de muita festa. Levava uma carta aberta"⁶¹

Durante o movimento, os professores visitaram escolas, distribuíram boletins, fizeram várias reuniões e o gérmen estava sendo plantado em muitas consciências. "...O movimento forçado pelas péssimas condições de trabalho e instabilidade no emprego crescia"⁶². "Não havia muita argumentação do outro lado, nem muita preocupação com o marido"⁶³.

Essas viagens menores e as caravanas para Belo Horizonte eram muito alegres e ricas, os professores viajavam cantando ida e vinda. "Chegavam de madrugada e comemoravam com muita cerveja. Os fundos de greve eram arrecadados através de serenatas feitas pelos próprios professores"⁶⁴, em verdadeira seresta.

Como a adesão foi fácil e espontânea, houve poucos piquetes "na Escola Estadual Cristóvão Colombo, com o pessoal irredutível, mais de 200 (duzentas) pessoas participaram do piquete. Houve também piquete permanente na DRE. Não pararam, mas não conseguiram trabalhar. Os professores ficaram na porta fazendo fundo de greve e cantando"⁶⁵.

Essa união impulsionava o movimento e mobilizava a opinião pública. Telegramas, cartas e abaixo-assinados de pais de alunos do interior com mais de 80.000 (oitenta mil) assinaturas se

Gianette. Uberlândia, MG.

⁶¹Professora primária em 1979, hoje vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro. Uberlândia, MG.

⁶²ANDRADE, Durval Ângelo, 1988, p. 36.

⁶³Professora primária em 1979, hoje vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro. Uberlândia, MG. 1990.

⁶⁴Professora primária, hoje vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro. Uberlândia, MG. 1990.

⁶⁵Professora de História da E.E. de Uberlândia. Uberlândia, MG. 1990.

tornavam poderosas armas contra o governo.

As estratégias de luta ampliavam e se intensificavam com o crescimento do movimento, facilitando a adesão dos trabalhadores do ensino e a sensibilização dos mais variados setores da sociedade. A solidariedade se tornava um efetivo motor de sustentação da greve, se traduzindo em manifestações efetivas de apoio.

A crônica de Carlos Drumond de Andrade na sua crítica ao Governo, e no apelo ao diálogo é uma efetiva manifestação de apoio ao magistério público mineiro e um instrumento de sensibilização popular à causa das professoras.

... "Por que negar a essa brava e humilde multidão de mestras o direito ao mínimo de decência material a que fazem jus para serem realmente mestras e não robôs programados para recitar a lição movidos a pilha ?(...)
Ah, a lição de Milton Campos, esquecida: 'Em vez de mandar a polícia, mande-se o trem pagador' .(...)
Com professores se deve sempre conversar, pois foram eles que nos ensinaram a fazê-lo. Conversar é prática civilizada. E conversar para resolver com sabedoria e grandeza, é obrigação dos governos".⁶⁶

Os professores da Faculdade de Letras e da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFMG se declaram em greve por três dias a partir de 31/05/79 ⁶⁷. Realizaram no segundo dia de paralização ato público em solidariedade à greve dos professores de 1º e 2º graus. A manifestação de apoio dos professores universitários culminou com a doação de um dia de salário de cada professor para sustentação do movimento.

⁶⁶ ANDRADE, Carlos Drumond de. Professores em greve escutemo-los. 21/06/79.

⁶⁷ CARTA aberta à população mineira, Belo Horizonte, MG. 1979.

A Igreja se faz presente no movimento de forma aberta, como no caso dos padres e bispos que assumiram publicamente a causa dos professores. Esse apoio ocorre também de forma implícita através da cessão de salões paroquiais para as reuniões dos grevistas.

O apoio dos alunos foi de fundamental importância. *"Um destaque especial cabe ao apoio da UMES (União Municipal dos Estudantes Secundaristas) que cedeu uma parte de sua sede onde desde antes do início da greve, vem funcionando a centralização do movimento"*⁶⁸.

As manifestações de apoio cresciam com o movimento e o intensificavam formando uma corrente solidária que absorvia pais; alunos; movimento feminino; comitê pró-anistia; parlamentares; rádios; associações de bairro da periferia; sindicatos do interior e da capital. Milhares de telegramas e abaixo-assinados de mais de 420 (quatrocentas e vinte) cidades mineiras em greve chegavam às mãos dos deputados, exigindo deles a rejeição do ridículo projeto de aumento enviado pelo governador à Câmara Estadual ⁶⁹.

Para o Deputado Federal do MDB, Edgar Amorim, a greve das professoras se caracteriza pelo número de adesão e apoio recebidos, o que prova o nascer de uma consciência popular, em oposição ao governo⁷⁰.

Os líderes buscavam estabelecer relação entre os professores e demais trabalhadores, como no seguinte discurso:

"Os professores verificavam que seus

⁶⁸JORNAL O trabalho, Extra. Belo Horizonte, MG.1979.

⁶⁹DOCUMENTO intitulado Greve do professorado mineiro. Belo Horizonte, MG. 1979.

⁷⁰JORNAL O Trabalho, Extra. Belo Horizonte, MG. 1979.

problemas eram comuns aos demais trabalhadores: péssimas condições de vida e trabalho, exploração por parte dos patrões e do governo e que só podem ser combatidos através da organização."⁷¹

Essa congregação de forças era uma agressão à autoridade do chefe de Estado, governador Francelino Pereira, cuja solidão política o impelia ao uso crescente do autoritarismo.

O movimento dos professores foi intensificando as contradições e incoerências do governador, tornando clara sua política autoritária que destoava do clima da propaganda "abertura", a nível nacional.

Crescendo em debilidade se tornavam frágeis os artifícios do governo para conduzir o impasse através de mecanismos ardilosos como o jogo de palavras, ameaças, a violência sutil da mentira. Esta manipula e falseia os dados sobre o aumento proposto e o quadro real da greve, com o objetivo de iludir a opinião pública. Era necessário o exercício claro do autoritarismo para restaurar a ordem e o equilíbrio ameaçados.

O primeiro ataque abertamente repressivo, ocorrido no dia 29 de maio, com bombas de gás lacrimogêneo e mangueiras de água não conteve o movimento. Vendo os movimentos grevistas se sucederem no Estado, o governador Francelino Pereira começou uma caça às suas lideranças.

"Destitui o presidente do Sindicato dos Bancários, prende por alguns dias (...) os professores Julio Pires, Isis Magalhães e Antonio Carlos Pereira, com o intuito de semear o medo e desunir o povo. Mas a todas essas violências o povo mineiro responde: 'O povo unido, jamais será vencido'; 'Não adianta fazer pressão, nós não temos mais medo

⁷¹Módulo III. O terceiro momento do professor. Ano I. Belo Horizonte, MG, agosto/79.

não' "72.

Logo após os encerramento das negociações, para forçar o reinício das aulas, o governo passa a fazer ameaças veladas de punições. Estas se efetivariam através de medidas administrativas: corte dos dias parados; demissão dos contratados e punição aos efetivos.

Os professores estavam se cansando da greve que já tinha se prolongado muito, podendo provocar a rejeição da população. Foi convocada, portanto, uma assembléia para o dia 22 de junho, no ex-campo do Atlético.

Com a presença de cerca de oito mil professores, iniciou-se o processo de votação para o final da greve. "A notícia de que o Comando já havia assinado o acordo com o governo pelo fim da greve antes da Assembléia"⁷³ provocou momentaneamente um clima de tensão e divisão: "havia aquela multidão, uns queriam terminar com a greve, outra parte do comando induzia à continuação da luta"⁷⁴, enquanto Luiz Dulci conduzia a assembléia para o fim da greve.

"Na observação do espetáculo, as mesmas pessoas que votaram pela continuidade, votaram também pelo fim da greve. A assembléia era muito vulnerável, dependia do orador. Nesta última assembléia houve várias votações, que se sucediam a cada orador. Foi atípica, quase como um ola do estádio de futebol - como uma onda: o povo levantava o braço para sim e depois o braço para não."⁷⁵

⁷²Módulo III. O terceiro momento do professor. Ano I. Belo Horizonte, MG, agosto/79.

⁷³Professora primária, líder e militante dos professores nas greves de 1979 e 1980. Pertenceu à diretoria provisória da UTE, a nível estadual em 1980. Ubelândia, MG. 1990.

⁷⁴Idem, *ibid*.

⁷⁵Idem, *ibid*.

Depois que foi votado o fim da greve, os professores deixaram claro que: "A greve acabou, mas a luta continua"⁷⁶, sendo apontada ainda a perspectiva de construção de uma entidade estadual que abrangeria os trabalhadores do ensino de Minas Gerais.⁷⁷

O final da greve foi coroado com uma grande festa, aquele show na Avenida Afonso Pena. De mãos dadas entoavam o canto de guerra contra o regime: "Professor unido, jamais será vencido".

Uma passeata pelas ruas do centro de Belo Horizonte foi a maneira encontrada pelos professores mineiros para demonstrar que o fim da greve significava uma nova etapa da luta. Eram dois espetáculos: a multidão que passava e a multidão que observava. Eles receberam pelo caminho a adesão de pessoas que atendiam aos apelos "você aí parado também é explorado" e se juntavam aos manifestantes. Os grevistas iam assimilando a multidão que engrossava a passeata.

"Em todo o trajeto, como aconteceu das outras vezes que os professores saiam em passeata, eles receberam na Praça Raul Soares, centro geográfico de Belo Horizonte, uma chuva de papel picado. O mesmo acontecendo nas imediações da Igreja São José, onde os motoristas buzonavam seus carros ritmadamente e não faltou quem soltasse um foguete junino, bem diferente das bombas que a polícia usou contra os professores na Praça da Liberdade (...)"⁷⁸ na primeira manifestação pública que fizeram."

"A multidão parodiava uma canção popular e

⁷⁶Documento arquivado na UTE. Greve do professorado mineiro. Belo Horizonte, MG.

⁷⁷Idem, ibid.

⁷⁸Em Tempo. Ano II, n.º 70, 28 de junho a 4 de julho de 1979, p. 9.

dizia: 'não adianta repressão, nós não temos mais medo não'. Logo adiante deram as mãos e fizeram um minuto de silêncio em desagravo pelo assassinato do jornalista norte-americano Bill Stewart, por um soldado da Guarda Nacional da Nicarágua."⁷⁹

Quando atingiram a Igreja já eram mais de quinze mil pessoas cantando paródias que os professores tornaram célebres durante esses 37 (trinta e sete) dias de greve. Cantavam "O meu boi morreu/o que será de mim/manda o Francelino morena/lá pro Piauí", ou então gritavam em coro "você não conhecia, isto é democracia", e continuavam afirmando "a greve vai voltar se o governo enrolar". Os professores deixavam claro que se até o dia 15 de agosto, quando seria realizada uma nova assembléia geral, o governo não tivesse atendido as reivindicações eles voltariam a paralisar a rede oficial de ensino de Minas Gerais.⁸⁰

Na dinâmica da greve de 79 houve um grande envolvimento da sociedade que respondia aquela sede de democracia. A greve foi um movimento cívico: a sociedade inteira aplaudia. "As professoras primárias participavam, entendiam justas as reivindicações salariais e como parcela do movimento social, integrava o caldal popular, reclamava por liberdades democráticas nesse país. A greve tinha duas características: era econômica pelas reivindicações salariais e política, pela reivindicação de expressão. Ruptura prática com a legislação que proibia o funcionalismo do público, os direitos de sindicalização e de greve."⁸¹

⁷⁹Idem, *ibid.*

⁸⁰Em Tempo, Ano II, nº 70, 28 de junho a 4 de julho de 1979, p. 9.

⁸¹MAXIMILIANO, David. Professor do 2º grau da rede particular. Líder dos professores desde a greve de 1979. Belo Horizonte, MG. 1990.

O movimento traduz a expressão política das bases que emerge das condições objetivas de trabalho, buscando inserir a mudança das condições no interior da escola no movimento de transformações sociais mais profundas. Nesta luta, os professores buscam sua identidade através da sua afirmação como sujeito político.

É uma continuidade da luta diária dos professores contra as relações hierárquicas de trabalho. Embora as críticas a estas relações não tivessem formulação explícita nas reivindicações dos professores elas só podem ser compreendidas como um processo de organização permanente, tendo suas raízes no cotidiano da vida escolar.

Neste sentido, a greve de 79 questiona a escola domesticadora, em que os especialistas e direção cumprem um papel de controladores sociais.

"Cria-se a organização necessária para decretar a morte desta escola, entretanto, o nascimento da escola nova que se transforma junto com a transformação da sociedade, a escola que interessa à classe trabalhadora é de gestação longa e parto difícil. Aos domesticados de ontem cabe o papel de anunciar o 'novo', o que deve nascer: uma tarefa que parece às vezes impossível. A categoria vive essa contradição: onde me reconheço? No velho ou no novo?"⁸²

⁸² MAXIMILIANO, David. Op. cit.

CAPITULO IV

O MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO DOS PROFESSORES PELA VALORIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA (1980: A REPRESSÃO DO ESTADO E O DESQUILÍBRIO DE FORÇAS)

Em 1980 continua a expressão política na sociedade civil em que setores assalariados *"buscam um espaço que lhes permita discutir seus problemas, sua importância no cenário social econômico e político do país, assim como decidir quais os rumos a serem dados a seus problemas"*¹

As reivindicações dos professores públicos mineiros para 1980 são praticamente as mesmas de 1979. O salário continuava aquém das mínimas necessidades de sobrevivência do professor. Continua também a luta pela estabilidade no emprego, uma vez que foram frustradas as promessas de efetivação do Governador Francelino Pereira.

Considerando que muitos dos critérios utilizados para a convocação não constavam dos editais de convocação e, portanto, sem qualquer validade legal, os professores se sentiam lesados nos mais elementares direitos, decorrentes da relação de trabalho.

¹DULCI, Luiz Soares. Correspondência arquivada na UTE, B.H. MG, 1979.

ladainha de dedicação e do sublime exercício, mas o salário e garantia de emprego continuavam no rol das questões que ficam sempre para a próxima vez..."²

Com relação ao fim do módulo II, o Governo, através da Secretaria de Educação, prometeu sua regulamentação via colegiado de cada escola. Contudo, tais colegiados não estavam ainda regulamentados e quando funcionavam, era sob estrito controle das Delegacias de Ensino, representando principalmente "um espaço de exercício do poder político dos diretores que um canal de discussão e decisão para os professores"³

A única tentativa de reforma do estatuto foi a proposição de enquadramento do pessoal do magistério no quadro permanente. Esta medida foi violentamente repudiada pelos professores que esperavam possíveis melhorias e regulamentações de benefícios e não a descaracterização ilegal da carreira do magistério.

Para não permitir que o quadro do magistério fosse absorvido pelo do funcionalismo, desfigurando a profissão, a greve de 1980 se impunha. Este movimento é ainda uma resposta dos professores ao não cumprimento das promessas do governador na greve de 79 que mobilizou durante 40 (quarenta dias) mais de 100.000 profissionais do magistério, em 420 municípios do Estado.

Além do descompromisso da efetivação, o discurso do governador de equiparar em 2 (dois) anos os salários dos professores aos do funcionalismo público estadual (o que significa

²Jornal MÓDULO III. O Terceiro Momento do professor. Jornal da União dos Trabalhadores do Ensino de MG. Ano I, novembro de 1979.

³Documento arquivado na UTE, MG. Principais reivindicações do magistério, encaminhadas ao governo em 1979. Belo Horizonte, MG.

dobrar o salário real até 1982) seria desmentido na prática, diante do projeo orçamentário previsto para aquele ano.

*"Contrariando todas as prioridades sociais, o governador Francelino Pereira enviou recentemente à assembléia Legislativa um projeto de orçamento para 1980, que não prevê para a área de educação, qualquer acréscimo real o que também ocorre com o setor de saúde"*⁴

Tudo isso desmascara o governo e reforça a consciência que os professores vêm adquirindo: "nada será conseguido sem luta, mas a luta pode tornar letra morta, muitos e muitos projetos anti-populares".⁵

Este estado de coisas gera desestímulo e insegurança no magistério, mas não arrefece a sua persistência e desejo de luta: "... vamos reivindicar de acordo com as necessidades da educação e de nossa categoria profissional, buscando inclusive, incorporar a esta luta todos os setores sociais interessados ...".⁶

Entretanto a greve de 1980, que é uma reafirmação das reivindicações não conquistadas em 1979, vai configurar um cenário de luta bem diferente do ano anterior. A correlação de forças entre grevistas e Estado, bem como as estratégias de luta adotadas pelas duas partes se apresentam em profundo desequilíbrio, com peso decisivo para o Estado.

Os professores, segundo Luiz Soares Dulci, se apresentam mais fortalecidos pela experiência e pelo saldo

⁴Jornal Órgão Informativo da União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais. Ano I, n.º 1.

⁵Idem, *ibid.*

⁶Idem, *ibid.*

organizativo acumulado, "agora temos rosto, centenas de rostos"⁷. Por outro lado, o Estado também se armou para impedir o avanço do movimento.

Presencia-se, portanto, um confronto desigual em que o governo lança mão de um forte aparelho repressivo, decaptando a liderança dos professores e minando pelo terror a combatividade dos trabalhadores do ensino.

Os professores conseguem assimilar, através de estratégias de mobilização efetiva, diversos segmentos da sociedade civil, que assumiram e lutaram pela sua causa. Ocorre também a intervenção e mediação de alguns políticos progressistas e conservadores. Entretanto, o que realmente prevaleceu foram as medidas ostensivamente repressivas do governo, que impediram o avanço do movimento e sufocaram as reivindicações dos professores.

"79 foi um ano de grande mobilização que não se transformou em uma grande organização da categoria. Como surgiu, acabou. O saldo organizativo teve como ponto positivo apenas o exemplo, o gesto e a fundação da UTE. Isso foi facilmente comprovado em 80: houve uma tremenda repressão. Contrastando com o número de cidades que pararam em 79, só houve greve onde a UTE conseguiu um saldo organizativo, portanto, poucas cidades em greve. Policiamento ostensivo à porta de cada escola; demissão de professores; prisão da liderança - tudo isso fechando um grande cerco de repressão sobre o movimento."⁸

A investida do Estado contra o possível movimento grevista dos professores tem início já em fevereiro de 80. Com a ajuda dos deputados situacionistas e da imprensa, a Secretaria de

⁷DULCI, Luiz Soares. Jornal do Shopping, 30/03/1980, Belo Horizonte, MG, p.24.

⁸Líder e militante da UTE, desde 1979. Belo Horizonte, MG. 1990.

Estado de Educação promove ampla divulgação a respeito da efetivação, promoção, etc., "no sentido de 'acalmar os ânimos' e 'jogar areia nos olhos' do professor".⁹

Os professores das sub-sedes da UTE reagem a essas medidas procurando sensibilizar a classe para mobilização e conhecimento da UTE, de todas as suas atividades, bem como promovendo a fundação de sub-sedes em algumas cidades do interior. Os professores reagem também através de greves de advertência, com a paralização por dois ou três dias de algumas escolas. Essas greves de alerta partiram dos próprios professores, em suas respectivas escolas.

O movimento de advertência levou à Assembléia Legislativa mais de 1.000 (mil) professores que esperavam aflitos a apreciação do veto do governador Francelino Pereira ao projeto do deputado Ronaldo Canedo, que efetiva os 70.000 (setenta mil) professores contratados pelo Estado.

Exibindo faixas - "abaixo o pacote" - os professores cantavam "Eu quero apenas", versão da música "Amigo", de Roberto e Erasmo: "Queremos só que saia o veto/e estamos todos no rumo certo/e não estamos gritando sozinhos/somos um todo afinadinho".¹⁰

As galerias do Palácio da Inconfidência, ficaram repletas de professores que acompanhavam a reunião, tentando pressionar os deputados a votarem contra o veto, com faixas do tipo "E agora, deputado?" ou "Deputado contra ou a favor do

⁹GENTILINI, João A. Correspondência a Luiz Dulci da Associação dos Professores de Pocos de Caldas. Arquivo da UTE - Bélo Horizonte, M.G..

¹⁰Estado de Minas, 27/03/80.

magistério"¹¹

O clima transcorria em tranqüilidade até o momento em que o deputado Sylo Costa, manifestou sua posição contrária à derrubada do veto governamental. Com isso os professores passam a vaiá-lo, chamando-o de traidor. Bastante irritado, ele retrucou as vaias com palavrões dirigidos às professoras, que gritavam: "greve, greve, greve". O presidente João Navarro teve que encerrar a reunião, o que irritou ainda mais as professoras.

As professoras passaram a vaiar o deputado João Navarro, causando a perplexidade dos parlamentares. De pé nas galerias, elas gritavam que *"as eleições vêm aí e nós seremos cabos eleitorais"*, atirando panfletos sobre o Plenário. A concentração em frente à Assembléia Legislativa durou 3 (três) dias, quando o veto ao projeto Ronaldo Canedo foi mantido por 31 votos a 30.¹²

Nessa manifestação coletiva dos professores, as vaias, o riso e o ridículo *"... constituem um conjunto de mecanismos defensivos e subversivos para lutar contra as formas de aculturação multilantes e mistificadoras"*.¹³

Toda querela sobre a efetivação continua sendo, em 1980, motor principal a impulsionar o movimento dos professores. Reivindicava-se 104% sobre os vencimentos dos professores e serventes, pretendendo fazer valer o projeto de efetivação apresentado pelo deputado do PDS, Ronaldo Canedo. Este projeto foi vetado em dezembro de 1979, e teve um projeto do governo como sucedâneo em 5 de março de 1980.

¹¹Estado de Minas, 29/03/80

¹²Jornal do Shopping, 30/09/80, p. 24.

¹³VOVELLE, Michel. *Ideologias e Mentalidades*. 1987, p. 323.

O projeto de Francelino Pereira descontentou profundamente os professores, ao propor o enquadramento do magistério ao Quadro Permanente, essa proposta significaria, fatalmente, em achatamento salarial, bem como perdas de vantagens de serviços, cortes de promoções de professores com mais de quinze anos de serviço, que voltariam ao início de carreira, além de abrir perspectivas de aumento da carga horária de 24 para 48 horas de trabalho.

Tentando resolver o impasse, o deputado do PDS, Euclides Cintra, apresentou um substitutivo a esse projeto inicial do governo, tendo como diferença a não inclusão do magistério no Quadro Permanente e propondo a efetivação de 40.000 (quarenta mil) professores convocados e não apenas 20.000 (vinte mil). Tentando avançar o processo, o deputado peemedebista, Cássio Gonçalves, entrou com uma emenda ao substitutivo Euclides Cintra, reivindicando a efetivação de todos os professores, como havia proposto o deputado Ronaldo Canedo.¹⁴

Em meio a esse clima de pressão dos professores e tentativa de alguns parlamentares em solucionar o impasse, o governo dá seu "*maldoso tiro de misericórdia*". Na terça feira, dia 22, antes da votação da emenda, Francelino envia novo projeto aos deputados, anulando o substitutivo Cintra, com a emenda Cássio Gonçalves¹⁵. O substitutivo enviado à Assembléia pelo governo eleva de 20.000 para 40.000 o número de efetivação, mas não altera a proposta de aumento de 40% escalonados.¹⁶

Para essa estratégia desmobilizadora, o governo

¹⁴Jornal da Casa, 27 de abril a 3 de maio de 1980, Belo Horizonte, MG.

¹⁵Idem, *ibid.*

¹⁶Jornal O GLOBO. Belo Horizonte, MG, 24/04/80, p. 8.

procura promover a APPMG que "reaparece nos noticiários da grande imprensa, falando sobre a questão da efetivação.(...). Essa entidade vem novamente à luz para, mais uma vez, tentar dividir, para confundir a categoria ..."¹⁷ Para tanto, a APPMG conta com uma longa experiência de trabalho como aliada do governo.

Deste modo, a greve dos professores deflagrada no dia 22 de abril, começou muito antes da Assembléia realizada no auditório da Secretaria da Saúde, definindo pela paralização das aulas. Desde o primeiro projeto do governo em resposta às reivindicações dos mestres, a opinião do professorado era de que a posição oficial "feriu terrivelmente a dignidade profissional do professor".¹⁸

A partir de então, os professores decidiram sensibilizar os pais através de cartas. 500.000 (quinhentas mil) cópias foram distribuídas pelos próprios alunos, ou colocadas de porta em porta quando havia repressão por parte da diretoria.

O conteúdo da carta revelava a falta de verbas para material escolar, prédios sem condição de funcionamento, salas superlotadas e a cobrança de taxas que acabam fazendo com que os pais arquem com os encargos do governo para com a educação.

No interior foram promovidas reuniões em que os professores orientavam os pais a não enviarem seus filhos à escola, uma vez que está incluído o interesse das próprias famílias, como a necessidade de que sejam sanadas as precárias condições de ensino das escolas em geral.¹⁹

A sensibilização dos pais era reforçada também por

¹⁷SANTOS, Angélica R. In: Jornal da Casa, 17/04/ a 03/05/80.

¹⁸Idem, ibid.

¹⁹"Agora", Divinópolis, MG, 20/04/80.

músicas para que os objetivos da luta pudessem ser socializados:

Estava em sala de aula
Quando a greve chegou
Para lutarmos com fé
Até a grande vitória

As professoras primárias
Se uniram num só coração
Pra defender seus direitos
,E sua efetivação

Todos os pais de alunos conosco se uniram
O movimento logo se empolgou e expandiu
O Estado logo reagiu
Vamos botar pra quebrar
Até o governo aceitar." ²⁰

O envolvimento dos pais deu ótimo resultado²¹, tanto que na tarde desse primeiro dia de greve, o secretário adjunto da Educação, Herbert Marchesi Duarte, reconhecia que "as escolas estavam abertas, funcionando, mas que na parte da manhã não houve aula por falta de alunos e por terem faltado alguns professores"²². O Secretário solicitava aos pais que enviassem seus filhos à escola, dando um voto de confiança ao governo.²³

O trabalho de mobilização dos professores para sensibilizar pais, comunidade e políticos se desenvolveu integradamente com movimentos comunitários e de associações de bairros, clubes de mães e de serviços e contatos com os estudantes, através de seus organismos.²⁴

Em 1980, as ações coletivas dos trabalhadores do

²⁰ Música da Banda.

²¹ O apoio dos pais ao movimento dos professores não foi generalizado. Em Uberlândia, na greve de 1980, segundo depoimento de uma professora primária, havia uma revolta muito grande entre os pais, um pânico.

²² DUARTE, Herbert Marchesi. In: Jornal da Casa. 27 de abril a 3 de maio de 1980. Belo Horizonte, MG.

²³ Idem, ibid.

²⁴ Jornal do Shopping. 30/03/80. Belo Horizonte, MG, p. 24.

ensino, bem como os movimentos de advertência, permitiram ao governo se instrumentalizar e se armar contra os professores. Das estratégias de mobilização, algumas não se efetivaram, outras não puderam ter o alcance desejado, porque o movimento foi sendo cerceado por uma avalanche de punições que espalhou o pânico e impediu o avanço dos professores. "De acordo com Didimo Paiva, Francelino não estava mandando, vinha tudo de Brasília. Foi uma conjuntura nacional de repressão bem firme. Foi trabalhado para não haver participação das pessoas".²⁵

O movimento de 1980 "teve um caráter diferente de 1979, que marca a abertura e na esteira do qual houve várias greves, houve o pessoal da UTE para ajudar na organização da greve. Em 80 houve um recuo (...) Era um clima de tensão no país, um retorno à ditadura. Busca-se estancar a abertura".²⁶

Três militares do exército foram à UTE para se informar, na manhã seguinte policiais do DOPS seqüestraram Luiz Dulci, levando-o para a quarta Divisão do Exército. "Na esteira das provocações policiais, o telefone da UTE foi grampeado; a sede várias vezes invadida com explosão de bombas; violação de correspondência e intimidação de militantes pelos sabujos do governo".²⁷

Em 80 a repressão foi violenta em todos os aspectos: se a escola entrava em greve, colocavam substitutos. "A repressão impedia os piquetes e a participação. As casas dos

²⁵ CABRAL, Fernando Viana. Presidente da UTE de 1982 a 1987. Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁶ Líder, militante da UTE desde de 1979, quando era professor da E.E. Central. Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁷ MAXIMILIANO, David. Líder dos professores em Ouro Preto na greve de 1979. Belo Horizonte, MG, 1990.

líderes foram cercadas por policiais"²⁸. Diante do clima de repressão, os professores adotam uma nova tática de luta. As passeatas e manifestações públicas foram substituídas por um tipo de greve branca, em que os professores iam a escola e não davam aula.

No dia 17, a Secretaria de Segurança Pública proíbe a manifestação dos professores na Praça Afonso Arinos, cercando-a de tropas de choque. Foi impedida também a manifestação dos professores em Ouro Preto, dia 21, quando o presidente João Batista Figueiredo iria àquela cidade para comemorar a Inconfidência Mineira.

Para impedir a presença dos trabalhadores do ensino nos festejos governamentais, foi armado um forte esquema de segurança, que teve início no dia 18, em que os policiais invadiram a residência do professor David Maximiliano, afirmando ter encontrado bombas e dinamites²⁹. Nos dias seguintes continuam as medidas preventivas do governo contra a manifestação, através da ação policial. Mais de 50 (cinquenta) estudantes são presos, suas repúblicas são invadidas e revistadas. Finalmente no dia 21, a UTE desiste do ato público na Praça Tiradentes para prestar homenagem a quem considera "a imagem símbolo da resistência mineira contra o subdesenvolvimento, a miséria e a todo tipo de opressão".³⁰

Nos dias 22 e 23 cresce a pressão sobre o movimento reivindicatório dos professores. Rádios e jornais de Belo Horizonte publicam anúncios do governo, pedindo aos pais para

²⁸Relato de uma professora de Língua Portuguesa, de 5^a a 8^a séries, da E.E. Ederlindo Lannes, Uberlândia, MG. 1990.

²⁹Em tempo. Ano III, n^o 105, 1 a 14 de maio de 1980, p. 7.

³⁰Jornal do Shopping. Belo Horizonte, MG, 20/04/80, p. 23.

enviarem seus filhos às escolas. O Ministro do Trabalho reconhece o estado de greve, o que equivale à decretação de sua ilegalidade.

A polícia militar, cumprindo determinação do governo, postou duplas de policiais nas portas de todos os estabelecimentos de ensino, a fim de evitar piquetes e garantir o comparecimento de alunos e professores. Ocorrem ainda treze detenções durante os piquetes, motivadas pela venda de bônus para sustentação da greve, além de apreensão de cadernos e publicações próprios da entidade.

A despeito de todas as repressões governamentais, mais de mil professores da rede oficial de ensino participaram de uma manifestação no pátio externo da Assembléia Legislativa, exibindo faixas que expressavam um apelo ao atendimento de suas reivindicações: *"Quem não luta por seus direitos não tem direito a eles"*. *"Governo não quer educação: povo consciente não se submete à repressão"*. *"Somos uma classe marginalizada mas não somos marginais"*.³¹

Durante a concentração foi lido um manifesto dirigido a toda a população, afirmando que os trabalhadores do ensino, pela segunda vez, diante da intransigência do governo patrão, tiveram que recorrer à greve para fazer valer seus direitos. *"Esta não é uma luta nova. Não são novas nossas reivindicações, no emprego, é a precariedade, é a falta de escola, são as péssimas condições de ensino, é a educação que continua pisada em nosso Estado, que nos impulsionam"*.³²

A área que circunda a Assembléia Legislativa foi cercada por aproximadamente quatrocentos policiais. Encerrada a

³¹Jornal do Shopping, 27/04/80, Belo Horizonte, MG, p. 5.

³²Jornal Folha de São Paulo, 25 de abril de 1980.

concentração, o DOPS prendeu o professor Antonio Carlos Pereira, diretor da UTE que, segundo o diretor do DOPS, Ediraldo Brandão, seria indiciado em inquérito, podendo ser enquadrado na Lei de Segurança Nacional por incitamento à greve ³³.

Luiz Soares Dulci, Luiz Fernando Carceroni e Isis Magalhães permanecem no Gabinete do deputado Dalton Canabrava, Líder do PP (Partido Popular) até a solução do problema. Enquanto isso, as lideranças políticas de oposição, contando com a colaboração de parlamentares do governo, tentam encontrar uma saída para o impasse.

Enquanto a Assembléia Legislativa permanecia discretamente cercada, 188 (cento e oitenta e oito) professores procuravam as Delegacias de Ensino para substituírem os grevistas. No dia 28, depois de ficarem refugiados por 5 (cinco) dias na Assembléias Legislativa de Minas, os três diretores da UTE foram presos pelo DOPS, e indiciados na Lei de Segurança Nacional, sob a acusação de incitamento à greve.

A prisão dos três líderes foi efetuada às 20h 15m, depois de um dia de negociações entre o DOPS mineiro, a Assembléia Legislativa e parlamentares, principalmente do Partido Popular, que mobilizou inclusive seu presidente nacional, senador Tancredo Neves.

O líder dos professores, Luiz Soares Dulci escreveu rapidamente um bilhete para o CGG: *"Estamos do lado da verdade e da justiça, educar é lutar contra a mentira e a escuridão. Tudo vale a pena quando a alma não é pequena"* ³⁴.

No oitavo dia de greve, ao contrário do que

³³Idem, *ibid.*

³⁴DULCI, Luiz Soares. In: O Globo, 23/04/80, p. 13.

esperava a ditadura, a prisão dos três dirigentes fez aumentar o número de escolas paradas, contribuindo para o recrudescimento do movimento grevista ³⁵.

Embora enfrentando uma luta desigual em que a classe já oprimida dos professores sofre todos os meios de repressão e coação de um governo prepotente e arbitrário, os trabalhadores do ensino não desistem e sua resistência e contestação vão se expressar na realização de um Culto Ecumênico de solidariedade no dia 29 às 16 h e 30 mim na Igreja São José. Este culto contou com a participação de pastores e padres das Igrejas Católica, Ortodoxa, Presbiteriana e Metodista. Estavam também presentes políticos de oposição e representantes de entidades como o presidente do Centro dos Professores do Rio de Janeiro, Godofredo Silva Pinto.

O culto tem por finalidade pedir ao governo o atendimento às reivindicações e o fim da repressão policial com a mediação de políticos, religiosos, pais e entidades. O culto se caracteriza principalmente pela onda de emoção que envolve todos os presentes, abrindo espaço para que os trabalhadores do ensino expressem sua revolta, portando várias faixas que exibem slogans contra o governo.

Antes do início, os professores expressam suas críticas através de refrões. Os padres e pastores perfilaram no altar e cantaram o Hino da Independência. Em seguida, já com muitas professoras em pranto, duas alunas do Colégio Nossa Senhora da Piedade cantaram a música de sua autoria - "*Siga em frente*" - em homenagem ao presidente da UTE, Luiz Soares Dulci. No final da música o nome de Dulci e dos outros quatro presos foram aclamados

³⁵ Jornal do Brasil, 01/05/80, p. 11.

mais uma vez.

Depois do canto "A resposta está no ar", cada celebrante rezava uma oração, com os presentes respondendo.

Em seguida, falou a professora do Colégio Polivalente de Nova Lima, Luzia Maria Ferreira Gonçalves, grávida. Disse ela que a greve é uma realidade, "pois estamos em horário de aula e todos estão aqui; o governo vem ameaçando e pedindo aos alunos que não falem às aulas e não faria isso se não existisse a greve. Afirmam que 90% das escolas estão funcionando, mas isto não coincide com os nossos dados. Por que colocam policiais às portas das escolas ? Por que prendem nossos companheiros ? Qual é a responsabilidade que as autoridades têm com a educação ?"³⁶ Perguntou a professora debaixo de palmas.

"Não somos nós que temos vergonha de ganhar tão pouco, o governo sim que devia ter vergonha de encarar a população de Minas Gerais (mais palmas). Não estamos fazendo greve porque gostamos, porque queremos. Estamos em greve porque queremos mostrar que o valor de cada um tem que ser demonstrado. A tarefa de educar não significa apenas transmitir ensinamentos. Então, o que estamos dando aqui hoje é uma aula de respeito, de amor. A resposta não está no ar, não. Está no nosso coração, está em nossas forças"³⁷.

A nota do bispo da Regional Leste II da CNBB, Dom Benedito Ulhoa foi muito aplaudida: "reconhecem ser justo, sob o pretexto de ilegalidade, negaram-se as autoridades ao diálogo, dando assim impressão de fraqueza e de medo diante dos anseios dos

³⁶Jornal ESTADO DE MINAS GERAIS, 30/04/80, p. 5.

³⁷Idem, ibid.

cidadãos" ³⁸.

Além de músicas com o tema de liberdade, foi lido do Documento dos Bispos Católicos de Puebla:

"Do coração dos vários países que formam a América Latina, está subindo ao céu um clamor cada vez mais impressionante. É o grito de um povo que sofre e que reclama justiça, liberdade e respeito aos direitos fundamentais dos homens e dos povos" ³⁹.

"... O momento mais emocionante do Culto foi quando, depois de todos rezarem o Pai Nosso, houve a chamada dos quatro professores ausentes. No microfone, uma professora gritava o nome de cada um e todos respondiam presente." ⁴⁰. Quando foi chamado o nome de Luiz Soares Dulci, "de punhos cerrados, em pé, sob muitas lágrimas, nós gritamos 'presente' por diversas vezes. Era uma manifestação forte de solidariedade de 3.000 companheiros" ⁴¹.

Um deputado oposicionista criticou o executivo por ter-se fechado completamente ao entendimento, talvez segundo a posição inflexível adotada pelas autoridades federais em relação à greve do ABC. "Não vejo como possa terminar este impasse (...) pois o que acabo de verificar na Igreja São José, é uma disposição de luta e uma unidade de classe que revelam um movimento fortalecido e consciente e já agora plenamente motivado" ⁴².

Os líderes da UTE, presos no DOPS, iniciam no dia 04 de maio, greve de fome, motivada pela pressão dos acontecimentos. Com todas as medidas punitivas do governo, o medo

³⁸ ULHOA, Benedito, Presidente da Regional Leste da CNBB. In: Jornal da Tarde, 30/04/80.

³⁹ Jornal da Tarde, 30/04/80.

⁴⁰ Jornal da Tarde, 30/04/80.

⁴¹ ANDRADE, Durval Ângelo. 1988. p. 44.

⁴² Jornal ESTADO DE MINAS, 30/04/80, p. 05.

se implanta num clima que favorece a cooptação de elementos que ocupam a máquina burocrática do sistema escolar. As aulas passaram a ser dadas por diretor, vice-diretor e especialistas e a presença dos alunos passou a ser exigida, através de pressão, uma vez que as faltas seriam computadas nos diários de classe.

A visita dos funcionários da Secretaria de Educação a todos os estabelecimentos estaduais de ensino de Belo Horizonte, foi outra tática do chefe de Estado para esvaziar o movimento. Os mensageiros de Francelino orientavam os professores sobre as penalidades aos grevistas, segundo a determinação vigente.

Sentindo a quebra de unidade provocada pelas medidas punitivas do governo, a liderança dos professores busca fortalecer a luta e reunificar o movimento através das seguintes mensagens:

"Vamos, companheiros, fiquem de pé !

*'Todos juntos somos fortes
Somos flechas sem arco
Todos nós no mesmo barco
Não há nada pra temer
Ao meu lado há um amigo
Que é preciso proteger.'* (Chico Buarque)

*Ou então vá de joelhos continuar a exercer
sua profissão sem merecer respeito.*

*Não vá à escola. Seu quartel general é
a regional. Vá lá informar-se e assumir
tarefas. Não deixe para os outros a defesa
de sua dignidade e de seus direitos"⁴³.*

*"NOSSA UNIÃO VENCERÁ DECRETOS ARBITRÁRIOS !
NOSSA UNIÃO ANULARÁ PUNIÇÕES !
NOSSA UNIÃO LIBERTARÁ NOSSOS COMPANHEIROS !
NOSSA UNIÃO OBRIGARÁ O GOVERNO A ATENDER
NOSSAS REIVINDICAÇÕES !" "⁴⁴.*

⁴³CGG. Comunicado aos professores. Belo Horizonte, MG, 1980

⁴⁴CGG. Carta aos professores. Belo Horizonte, MG, 1980.

Os professores realizaram também vigília e ato público nas escadarias da Igreja São José, no dia 7 de maio, sob um batalhão de choque da Polícia Militar, para impedir que os docentes saíssem da Igreja rumo à Praça da Liberdade.

Reunindo cerca de mil pessoas nas escadarias e canteiros da Igreja, a movimentação começou com as professoras cantando, de velas acesas na mão, o Hino Nacional, O Hino da Independência e "*Para não dizer que não falei de flores*" e gritando pela libertação dos presos, enquanto do outro lado da Avenida Afonso Pena, uma multidão assistia passivamente. Uma chuva de papéis picados era atirada do edifício. Todas as professoras estavam com velas acesas e flores nas mãos. Algumas levantavam as faixas contra a repressão imposta ao movimento ⁴⁵.

"*Abaixo a repressão, mais arroz e educação*", gritavam os professores quando da chegada da comissão que foi falar com o Secretário Paulino Cícero. Todos ficaram um minuto em silêncio, depois rezaram o "*Pai Nosso*" e "*Ave Maria*" e cantaram "*Segura na Mão de Deus*" e "*A Palavra Não Foi Feita*". Em seguida foi feita a chamada dos professores presos e do professor David, de Ouro Preto. Eram 18:00 horas quando todos rezaram a oração de São Francisco e foi feita a leitura do "*Sermão da Montanha*", continuando com a música "*Jesus Cristo*" ⁴⁶.

O cenário era bonito, colorido mas sem harmonia. Havia momentos de silêncio que se intercalavam com fortes clamores, retratando os sentimentos contraditórios dos

⁴⁵Jornal ESTADO DE MINAS, 08/05/80.

⁴⁶Idem, ibid.

professores: emoção, revolta, amor e frustração. A cerimônia lembrava ainda os ritos de caráter religioso.

No 16º (décimo sexto) dia de greve, o CGG decidiu defender, em Assembléia Geral, realizada na Faculdade de Direito da UFMG, a proposta de retorno às aulas, devido ao enfraquecimento do movimento em Belo Horizonte, à pequena adesão das cidades do interior e às punições aplicadas pela SEE e pelas diretoras das escolas como a demissão das contratadas, a suspensão dos professores efetivos e o afastamento das diretoras que se recusaram a punir os subordinados.

Foi intensamente aplaudido, de pé, o manifesto dos líderes presos intitulado "Derrota Amarga":

"Diante da intransigência governamental, que na pequenez de sua alma, buscou a todo custo nossa humilhação pela força, entendemos que talvez tenhamos que recuar. Se a Greve foi reprimida ferozmente no interior do Estado e Belo Horizonte, e se nossas reivindicações não foram atendidas, devemos admitir a derrota (...). Nosso governador esmerou-se na tarefa de fazer com que os educadores deste Estado ficassem de joelhos a seus pés como se fossem escravos, da mesma forma que empresários e governo estão agindo com os metalúrgicos paulistas, há 36 (trinta e seis) dias em greve."⁴⁷

A cerimônia foi muito emocionante, "pois os companheiros continuavam presos e o refluxo era evidente. Maria Inês leu a música 'Pesadelo' de Paulo César Pinheiro"⁴⁸.

"Quando um muro separa, uma ponte une; se a vingança encara, o remorso pune. Você vem agora, alguém vem e solta; você vai na marra, ela um dia volta, e se a força é

⁴⁷Jornal do Brasil. Belo Horizonte, MG, 09/08/80, p. 9, 1º cad.

⁴⁸ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 44.

sua, ela um dia é nossa...

Olha o muro, olha a ponte, olha o dia de ontem chegando.

Que medo você tem de nós !

Olha aí... Olha aí...

Você corta um verso, eu escrevo outro; você me prende vivo, eu escapo morto. De repente, olha eu de novo, perturbando a paz, exigindo o troco. Vamos por aí, eu e meu cachorro...

Olha o verso, olha o outro,

Olha o velho, olha o moço

chegando! Que medo você tem

de nós! Olha aí... Olha aí...

O MURO CAIU. OLHA A PONTE, DA LIBERDADE
GUARDIÁ. O BRAÇO DO CRISTO HORIZONTE,
ABRAÇA O DIA DE AMANHÃ...
OLHA AÍ... OLHA AÍ...

Uma das decisões da Assembléia é que os professores voltariam para as escolas, usando tarjas negras como protesto contra a intransigência do governo.

A greve de fome dos quatro professores presos terminou depois de nove dias, com o compromisso do Secretário do Governo, Humberto de Almeida, de que seria restabelecido o diálogo.

Em 11 de maio, os líderes foram soltos para responder em liberdade o processo de indiciamento na Lei de Segurança Nacional por incitação à greve.

O fim da greve não significou contudo o fim da luta, pois os professores continuaram altamente mobilizados, coletando abaixo-assinados junto a estabelecimentos de ensino, portas da Igreja. Em grupos, munidos de cartazes, faixas e megafones, professores, pais e alunos pediam o apoio da população, para conseguirem junto ao governo anistia aos professores punidos durante a greve.

A ação do governo ao movimento reivindicatório de 1980, tinha um objetivo mais amplo que era um intimidamento de

toda a sociedade um alerta ameaçador ao conjunto do movimento sindical.

Apesar da repressão, medo e conseqüente esvaziamento, a greve de 1980 teve sua eficácia e êxito, ao tornarem efetivas algumas das aspirações dos professores não cumpridas em 79: "efetivação de mais de 20.000 professores e 100% de aumento real para os serventes"⁴⁹ e, sobretudo pelo fato de que "a UTE resistiu a todas as tentativas de sua destruição e com a consciência de sua tarefa histórica se constrói enquanto a maior entidade sindical de Minas Gerais e pioneira da construção da CUT no Estado"⁵⁰.

Entretanto a greve de 1980 não pode ser avaliada separadamente: ela é uma continuidade do movimento reivindicatório que ocorreu no ano anterior. Do resultado da correlação de forças que se estabelece entre os trabalhadores do ensino e poderes institucionalizados nestes dois anos é que se chega a algumas conquistas.

As reivindicações dos professores não tiveram caráter apenas corporativista. Além de aumentos salariais, houve um critério de igualdade e justiça, dando ênfase às necessidades das professoras primárias e serventes cujos vencimentos eram menores. A luta pela profissionalização se insere na exigência dos mestres em perceber pelo grau de habilitação e não pelo nível de atuação; bem como na negação a extensão da jornada de trabalho proposta pelo módulo II. Essas reivindicações, incluídas a estabilidade no emprego e autonomia sindical, são de caráter

⁴⁹DULCI, Luiz Soares. Jornal: UTE Informa. n.º 28, março/abril, 88. p. 6.

⁵⁰MAXIMILIANO, David. Professor do 2º grau. Líder e militante da UTE desde 1979. Belo Horizonte, MG. 1990.

nitidamente político e social.

No plano nacional pretende-se mudar a questão ideológica do trabalhador do ensino. Hoje, grande parte da categoria "... se reconhece enquanto trabalhadores do ensino, parte de um conjunto mais amplo que é a classe trabalhadora deste país. Sabe-se seu o destino deste conjunto. É uma parte da classe trabalhadora e caminha para onde caminha a classe trabalhadora."⁵¹

A greve de 1979 foi uma greve atípica, espontânea, um grito dos professores. Esta espontaneidade assume, entretanto, uma lógica interna no processo de seu desenvolvimento, ao adquirir uma eficácia política explicitada na mudança que ocorre nos educadores na sua relação com o Estado.

Para esfriar o ímpeto do movimento grevista de 1979 e impedir o ressurgimento de novas mobilizações, o Estado reprime e controla os trabalhadores do ensino.

"Ainda uma vez, o regime reconquistou as condições de sua estabilidade pelo argumento da força, mas os problemas de fundo que haviam suscitado a emergência da crise social e política não obtiveram resposta."⁵². Os mecanismos repressores podem atenuar o calor das emoções mas evidenciam, por outro lado, a ilegitimidade do Estado, explicitando a contradição presente na relação Estado/Professor. Desfaz-se a ambigüidade Estado-patrão-provedor, ficando claro seu caráter classista e explorador.

Neste embate, os professores descobrem interesses contraditórios, se empenham na luta por suas aspirações e necessidades, e no processo da luta se percebem como categoria

⁵¹MAXIMILIANO, David. Op. cit.

⁵²MOISÉS, Álvaro José. 1982, p. 68.

pertencente a uma classe, excluída dos benefícios do poder de Estado.

Em 1979 e 1980 o medo, as preocupações e incertezas foram sentimentos intensamente vividos pelos professores, dadas as lembranças ainda presentes do regime de força. Em 79 o movimento foi marcado principalmente pelo desabafo, que soltou o nó da garganta, reprimido por aqueles longos anos de silêncio. Depois de amordaçados por 15 (quinze) anos, a participação era importante. Mesmo em 80, quando a repressão se tornou intensa, não se pediu a alegria da confraternização e da solidariedade. Eram sentimentos contraditórios, misto de pavor e coragem que animava a vontade de se opor e lutar contra o sistema.

Em 1979 a greve foi sempre animada "por dois espetáculos: shows, cantorias, paródias o e espetáculo de se comemorar a vitória de piquetes, de realizar uma passeata, de fechar uma DRE. Não apenas a preocupação com as reivindicações: derrotar o poder já era uma vitória - todo o mundo contra o sistema"⁵³. Em 1980 a alegria foi substituída pelo pânico, pela tristeza e por ritos movidos por grande comoção. Da festa ficou a certeza de estarem juntos na busca de seus direitos e dignidade profissional.

Toda a carga emocional que impulsiona o comportamento às vezes explosivo dos professores, pode ser explicada pelas análises de Ansart, que consideram que "as forças recalçadas pelo sistema libidinal anterior são efetivamente liberadas e induzem em todos uma profunda mutação da estrutura

⁵³ Professora primária, pertenceu à Diretoria Provisória da UTE. Hoje orientadora educacional na E.E. Américo René Gianette. Uberlândia, MG. 1990.

peçoal, as pulsões destruidoras antes retomadas para o próprio sujeito, conseguem se projetar para um objeto exterior e se tornam, provisoriamente, forças de criatividade"⁵⁴. O desrecalcamento das tensões libidinais a nível individual e coletivo provoca "um intenso entusiasmo coletivo, alto grau de mobilização e o surgimento de formas inesperadas de contestação e de questionamento do imaginário social"⁵⁵. Isto foi claramente identificado nas assembléias agitadas, na composição criativa de músicas contestatórias; nas cantorias que animavam as viagens; nos teatros; nas agressões das professoras primárias à polícia e ao governo; nos espetáculos festivos de fundo folclórico; na emancipação da mulher ao se liberar da sujeição do marido; no "ola, ola" do estádio de futebol; na cervejada que é o ponto máximo de toda comemoração."... Por um certo tempo... a cena histórica adquire características de desrecalcamento festivo onde pode se desenvolver tanto quanto possível o princípio do prazer"⁵⁶.

Esta liberação vai determinar a reação coletiva dos trabalhadores do ensino, na sua relação com o governo e as entidades existentes, através de músicas, com conteúdo profundamente crítico. Essas letras são geralmente entoadas ao som de músicas sertanejas. A música de carnaval é muito usada. Outras músicas, em sucesso na época, também de cunho subversivo, animaram as greves dos professores, dimensionando a questão cultural presente em todas as manifestações dos mestres. Na festa política, os educadores descobrem sua identidade política.

⁵⁴ANSART, Pierre. Rev. L'Homme et la Société, n°2, p. 51-54, jan/dez, 1979.

⁵⁵BLASS, Leila M. da Silva. 1987, p. 32.

⁵⁶ANSART, Pierre. Rev. L'Homme et la Société, n°2, p. 51-54, jan/dez, 1979.

A música está presente em toda a greve, expressando os sentimentos de revolta e descontentamento das professoras contra o poder instituído. A palavra expressa em forma de canção, confere a todos os momentos da luta o caráter festivo, imprimindo ao movimento peculiaridades singulares caracterizadas pela cultura das mestras.

Essa música, acompanhada do gestual, da expressão e alegria coletivas, vai coexistir com o humor, a sátira e o discurso elaborado e controlado. Em 1979, esse humor era freqüentemente utilizado para denunciar a desorganização e incompetência do Estado, conforme evidencia o depoimento de uma militante: "O Secretário da Educação se dizia professor e não sabia sequer o que era APLEOMG (Associação dos Professores Licenciados dos Estabelecimentos Oficiais de Minas Gerais). A ignorância de Paulino Cícero é traduzida no seguinte conceito: Há tantos professores de licença que chegaram a formar uma entidade'"⁵⁷.

Humor e sátira se transformam em armas para os professores, como demonstrado abaixo:

"TRAGÉDIA MINEIRA

1^o ato: Francelino bajula os professores com afagos, manipulação de dados, promessas e frases feitas. 2^o ato: Francelino tenta botar todos os funcionários estaduais no mesmo saco reivindicatório, com duplo objetivo: jogar uns contra os outros e insinuar que os professores estão falando sozinhos. 3^o ato: sentindo que vai estourar a greve, Francelino parte pra ameaças, anunciando demissões em massa, prisões e processos. 4^o ato: consumada a greve, Francelino

⁵⁷ Professora primária, com experiência em zona rural e escola de periferia. Assumiu a liderança da greve em 1980, quando da prisão da diretoria da UTE.

invoca o Super-Sinistro Macedo e começa a cumprir as ameaças. Comentário crítico: qualquer semelhança com a TRAGÉDIA PAULISTA é mero replay.

MULHERES DE MINAS

Quem diria? De repente, 58.000 professoras da capital e do interior partiram pra greve, contra ameaças de todos os tipos (inclusive policiamento ostensivo em todas as escolas do Estado), dando uma lição de força, coragem e união. E enquanto Francelino e Paulino esbravejam e espumam, a gente pode afinal sugerir ao resto do país, com certo orgulho e sem medo do ridículo: mirem-se no exemplo das Mulheres de Minas.

ABC À MINEIRA

Maluf (ou será Figueiredo?) quebrou a cara prendendo Lula e pensando que com isso ganharia a briga no ABC. Francelino (ou será Figueiredo?) botou a polícia atrás dos líderes dos professores pensando que com isso esvaziaria a greve. Qualquer semelhança é mero replay.

PERGUNTA PRO FRANCELINO

O que é que você vai fazer, Francelino Pereira, quando este país for uma democracia e você tiver de conquistar votos, se quase toda família mineira tem uma professora, e se toda professora mineira está ameaçada pela sua política militar?

COMETA ABI-ACKEL

O Cometa de Halley deve retornar em 1986. Já o cometa Abi-Ackel deve desaparecer a qualquer momento, pra não retornar nunca mais.

FUTURO SEM ANIMAIS

Roberto Carlos pergunta, a certa altura de certa canção, o que será o futuro sem os animais. Depende. Sem animais como Delfim Neto, César Cals, Waldyr Arcoverde, Amaury Stabile e Murilo Macedo, por exemplo, o futuro será ótimo.

A experiência da greve vivida pelos trabalhadores do ensino de Minas Gerais tem uma dimensão pedagógica que pode ser avaliada em dois níveis: o primeiro apresenta uma temporalidade precipitada, "que seria o tempo do decorrer da greve, da ruptura do quotidiano, da visão libidinal e do desrecalcamento, quando parece acontecer de forma acelerada, perdendo-se a referência cronológica da contagem do tempo"⁵⁸.

"Num final de tarde, fizemos uma passeata na Praça da Liberdade, que culminou num ato público, em frente à Secretaria de Segurança Pública. Perante a platéia de professores, o ponto alto foi o discurso de um líder favelado sobre a política econômica do país. A categoria é latentemente corporativista mas ela foi toda ouvidos nessa lição dada pelo líder favelado que também era um trabalhador."⁵⁹

Esse processo de aprendizagem pode ser visto também na mensagem da UTE, que expressa as lições da greve:

"Trocamos as salas de aula
pelas ruas, praças e avenidas
Onde aprendemos as novas lições;
Caminhando e cantando
Aprendendo e ensinando uma nova lição."⁶⁰

Ocorre também a dimensão pedagógica que se aprofunda no decorrer dos movimentos reivindicatórios de 79 e 80 e que se traduz numa aprendizagem essencialmente política, quando os trabalhadores do ensino mudam sua postura resguardada em relação às críticas ao Governo e ao Regime para se expressarem abertamente

⁵⁸ BLASS, Leila Maria da Silva, 1985, p. 33.

⁵⁹ CABRAL, Fernando Viana. Presidente da UTE de 1982 a 1987. Belo Horizonte, MG, 1990.

⁶⁰ Boletim da UTE, MG. Órgão Informativo da União dos Trabalhadores do Ensino de MG, ano I, n.º 1.

em oposição a eles. "Entre a assembléia de dez mil professores que deflagrou a greve e a passeata de dez mil professores gritando 'abaixo a ditadura', houve um nítido crescimento de consciência"⁶¹. De acordo com Luiz Soares Dulci os professores aprenderam a se reconhecer enquanto profissionais da educação e enquanto trabalhadores.⁶²

⁶¹DULCI, Luiz Soares. In: Em Tempo. Ano II, nº 70, 18 de junho a 4 de julho de 1979, p. 9.

⁶²DULCI, Luiz Soares & Outros. Apresentação do Livro de Durval Ângelo Andrade. 1988. p. 13.

PARTE III

ORGANIZAÇÃO POLÍTICO-SINDICAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE
MINAS GERAIS

CAPÍTULO V

EXPRESSÃO E PARTICIPAÇÃO DAS BASES E SUA RELAÇÃO COM OS

LÍDERES NA GREVE DE 1979.

Em 1979, a organização espontânea e informal dos trabalhadores do ensino no interior da escola assume um confronto político "explícito" contra o governo. Na relação das "lideranças" com as trabalhadoras do ensino das séries fundamentais, pretendemos resgatar as formas de manifestação que expressam a alegria e a liberdade individual e coletiva; as transformações íntimas que nascem das emoções vividas durante a greve. Pretendemos captar na ação reivindicativa das professoras as representações que podem ser transformados ou reforçados. "O imaginário político, os vínculos afetivos criados no desenrolar das lutas, a solidariedade e paixões envolvem-se nas práticas grevistas, desempenhando um papel importante no processo de constituição política do trabalhador, enquanto sujeito de sua própria história".¹

O processo de organização política das trabalhadoras do ensino, vivenciado no cotidiano de trabalho vai se consolidando, portanto, com a própria dinâmica do movimento em 1979. A expressão

¹BLASS, Leila Maria Silva da. A greve: uma festa. 1988, p.7.

política das professoras traduzida pela simpatia ao movimento e ampla solidariedade vai se direcionando para um conteúdo político através da mensagem, exemplo de luta e coragem dos líderes mais atuantes. Neste processo em que a compreensão e configuração de seus objetivos enriquecem sua experiência de trabalho, a categoria vai se constituindo enquanto grupo organizado.

Segundo depoimento de representantes da UTE, MG. (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais), as condições subjetivas e objetivas da greve de 1979 foram sendo gestadas e amadurecidas durante muitos anos, eclodindo sem precipitação pois desde fevereiro de 1979 se mobilizava a categoria através da realização de reuniões em várias escolas de Belo Horizonte.²

O descontentamento latente resultante do conflitivo cotidiano de trabalho e de relações hierárquicas e opressivas se traduzem no protesto do magistério público mineiro que se difunde. Como diz Perrot: "não pela palavra de ordem, mas por imitação, por contágio: os trabalhadores desejam fazer como os outros"³ e a greve se alastra e se amplia por todo o Estado de Minas.

*"Quase sempre por iniciativa espontânea dos colegas nas escolas, muitas vezes sem que a coordenação, instalada na Casa dos jornalistas, tivesse sequer notícia, o movimento alastrou-se rapidamente, como fogo em capim seco, (...) atingindo as mais diversas regiões do Estado."*⁴

Muitos professores na greve de 1979 não tinham experiência de greve mas todos entendiam de salário e aderem

²Documento intitulado: A grande aula. UTE, MG, 1979, p.1.

³PERROT, Michelle. Jeunesse de la greve, 1984, p.25.

⁴DULCI, Luiz Soares. Jornal UTE Informa, nº 28, março/abril-80, p.6.

prontamente pela febre de participação. "A greve é então pura comunhão, esperança não formulada"⁵. É a necessidade compulsiva de lutar contra alguma coisa: o sistema, o regime, o capital, o Estado?

A situação do magistério era precária, se tornando ainda mais grave com relação às professoras de quatro primeiras séries, cuja defasagem salarial era maior. As reivindicações de aumento salarial se deram, portanto, principalmente em nome destas professoras que recebiam Cr\$ 2.700,00 (dois mil e setecentos cruzeiros) ou até menos, se não estivessem em regência de classe ou se tivessem tido licença médica.

Já os professores de 2º grau, com um número menor de aulas recebiam Cr\$ 9.000,00 (nove mil cruzeiros) mensais. "São sempre salários ruins mas a diferenciação interna é muito grande. Isso tem gerado ao longo desses anos, uma divisão (...) quase de castas no magistério".⁶

As professoras primárias foram o pivô das reivindicações e tiveram participação fundamental em Belo Horizonte e outras cidades pólos.

"A grande massa de professorado, que é o professor primário, representando nessa greve mais de 60 mil professores, entrou expressivamente na greve por causa da motivação econômica e ganhou um outro tipo de consciência. Entrou também de forma muito concreta, trabalhando até 12 horas por dia, agitando a palavra de ordem do movimento, em qualquer situação, sem nenhum tipo de preconceito e com uma grande criatividade para as formas de luta. O mesmo não aconteceu (...) com os professores de 2º grau que são apenas 4 mil no Estado

⁵PERROT, Michelle. Jeunesse de la greve. 1984, p.36.

⁶DULCI, Luiz Soares. Jornal Em Tempo. Ano II, nº 70, 28 de junho a 4 de julho de 79, p.9.

inteiro, que sempre se consideravam como uma elite no magistério de Minas (...) Eles foram a reboque do movimento. A solidariedade manifestada pelas professoras primárias e pelos professores de 5^a. a 8^a. séries, praticamente obrigou os professores de 2º grau a participar. Não todos, evidentemente, mas aquela parcela mais antiga que valoriza muito o 'status profissional'."

Este forte envolvimento das professoras primárias pode ser testemunhado também no depoimento de um líder dos professores de Contagem:

"A revolução prá mim ganhava corpo e feição naquela luta cotidiana, nas salas de aula desta cidade operária, e na coragem e na força daquela meia dúzia de companheiras, a maior parte professores de 1a. a 4a. séries, mães, donas-de-casa e sobretudo oprimidas mulheres, que das suas entranhas extraíam forças para aquelas reuniões noturnas que acabavam tarde, numa cidade de condução difícil, ônibus raros, depois das 10 horas da noite. ..."⁸

Entretanto, a participação das professoras primárias não foi homogênea em todo o Estado de Minas. Os diversos posicionamentos dos professores na greve, as enquadravam em três grupos diferentes: "havia um grupo que aderiu à greve, aquele que organizou e um grupo contrário"⁹.

As professoras primárias como aqueles de outros níveis de ensino podem se enquadrar em cada um destes grupos, de acordo com determinações específicas: origem social da professora; idade;

⁷Idem, *ibid*, p.9.

⁸SILVA, Marcus Vinicius Oliveira de. In: ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 90.

⁹SANTOS, Marli Aparecida dos. Professora primária com 11 anos de de experiência. Pertenceu a primeira diretoria da UTE, a nível estadual. Hoje, orientadora educacional da E.E. Américo René Gianetti. Uberlândia, MG, 1990.

grau de politização da região; nível de abertura da escola e outros. Estas características variam de cidade para cidade, bem como apresentam feições diferentes em escolas de uma mesma cidade.

Em 1979, os casos de não-adesão das professoras primárias estavam muito vinculados à posição da diretora face à greve e à preocupação da mestra com o aspecto pedagógico. A justificativa das não-grevistas se revestia do seguinte discurso:

"não era oportuno; era modismo pelo movimento de São Bernardo; não era consciente: greve pela greve. Grande parte dos professores estava esperando o grupo que organizou. Estes líderes apareciam porque queriam defender o trabalhador ou queriam através das eleições assumir o poder."¹⁰

De acordo com o depoimento de muitos professores, as escolas onde funcionam apenas de primeira a quarta série são muito fechadas.

"Nestas escolas, uma visão política mais avançada é muito combatida. Os professores têm uma visão muito curta da realidade. Dobram turno, vida política tacanha e vivem sob as pressões do diretor."¹¹

"Se o diretor aprova o professor acata, se há pressão dos diretores, ele não participa. Uma professora primária apresentou o seguinte argumento para não participar: 'esperei 40 anos para melhorar, não é agora que vou perder a paciência'. Em Belo Horizonte, a participação da professora primária foi mais atuante, porque a greve começou com um problema com a APPMG"¹²

¹⁰Idem, ibid.

¹¹BORGES, Marize Santos. Professora primária em 1979, atualmente vice-diretora da E.E. Messias Pedreiro. Uberlândia, MG, 1990.

¹²ALMEIDA, Liberalina de. Professora de português, de 5^a a 8^a séries, com 20 anos de experiência. E. E. Ederlindo Lannes Bernardes de 1^a a 8^a séries, Uberlândia, MG.

Outro exemplo de resistência à greve foi da E.E. Barbosa de 1^a a 4^a séries em Uberlândia.

*"O pessoal era turrão e argumentava que a greve ia prejudicar a criança. Ante a ameaça de colocar cadeado na escola, estas professoras garantiam que pulariam o muro ou iriam dar aula na Igreja".*¹³

Esta atitude por parte de uma parcela das professoras primárias é motivada pela repressão da diretora e pela pressão dos pais. *"Nestas séries, o interesse dos pais é muito grande. Eles acompanham e exigem, querendo o mínimo que é até a quarta série."*¹⁴ Existe também o controle da especialista: as professoras têm que fazer o plano, a supervisora dá o visto e o aluno tem que ser alfabetizado. Se não conseguem os 70% (setenta por cento) de promoção, não são consideradas boas profissionais.

Estes diferentes níveis de participação entre as professoras, demonstrados por falas, gestos e ações específicas são frutos de representações que encobrem tanto as visões cristalizadas, quanto idéias emergentes, que surgem de realidades específicas *"mediatizadas pela consciência dos atores"*¹⁵.

De acordo com as representações da liderança, a não participação das professoras primárias na greve de 1979 está vinculada à condição feminina e à formação profissional da professora.

¹³BORGES, Ângela Maria Carrijo. Professora de História da E. E. Prof. José Ignácio de Sousa. Diretora da UTE em Uberlândia em 1979. Uberlândia, MG, 1990.

¹⁴Idem, *ibid.*

¹⁵PERROT, Michelle, *Jeunesse de la greve*. 1984, p. 108.

Grande parte dos líderes e representantes da categoria insiste no argumento de que a cultura de subserviência da mulher limita sua participação nas greves e retardá sua organização política, como demonstrado nas seguintes falas:

"A mulher numa estrutura machista desde que nasce com a repressão já velada sobre ela, do pai, do irmão, do namorado, do noivo, do marido, praticamente quando chega no seu trabalho, na sua escola, vem a repressão da diretora. Para ela é quase como uma continuidade. A mulher quando é reprimida dentro da escola não vê muita diferença da repressão que ela sofreu em toda a sua vida."¹⁶

"A condição feminina reduz a possibilidade de conflito. As condições de trabalho da mulher dificultam a consciência política, porque são limitativas e o autorismo de primeira a quarta série é total. São as mais mal pagas o que dificulta contestar seu ambiente."¹⁷

"Em 1979, o nível de consciência era baixíssimo graças à condição da mulher: mão de obra barata, processo de submissão milenar. A professora primária tinha muito medo dos diretores e não ia às assembleias porque os maridos não deixavam. Ela não foi preparada para o mercado de trabalho e sim para o casamento."¹⁸

As entrevistas evidenciaram ainda que para muitos líderes, militantes e para as próprias professoras primárias, o nível de participação aparece ligado ao nível de qualificação. O baixo grau de atividade político-sindical da categoria é

¹⁶UTE Informa. Sindicato dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais. Maio/junho-89, nº 29, p.7.

¹⁷MAGALHÃES, Antônio Carlos. Professor de 2º Grau. Líder dos professores no movimento de 79. Presidente do PT em Belo Horizonte em 1990. Belo Horizonte, MG, 1990.

¹⁸OLIVEIRA, Nilza Alves de. Seis anos de experiência de 1ª a 4ª séries. Líder dos professores na greve de 79, em Uberlândia. Uberlândia, MG, 1990.

frequentemente relacionado à sua formação deficiente e aos limites de sua condição feminina.

"Mais politização dos professores de 5^a a 8^a séries e 2^o grau. Maior formação amplia os horizontes. O Estado não se preocupa com a formação da professora primária. Precariedade de recursos".¹⁹

"A formação política do professor de 1^a a 4^a séries é mais complexa em relação àqueles que já passaram pela faculdade. A escola superior por mais débeis que sejam seus cursos, dá muitas oportunidades para discussões e debates".²⁰

"O professor que para no 2^o grau, tem menos chance de ter uma visão maior sobre sindicato e organização. Ele não tem uma visão da importância da luta na sociedade: é um técnico, um tarefeiro, um repetidor."²¹

"De primeira a quarta séries o próprio conteúdo não favorece; de 5^a a 8^a séries é mais amplo."²²

É recorrente na fala das entrevistadas, mesmo entre as militantes de 1^a a 4^a séries uma relação dos baixos salários com a formação precária das professoras primárias, conforme a seguinte declaração: "Os P I são contra a greve, não se auto-valorizam porque não fazem bem seu trabalho. Não são bem de situação e não querem perder férias. Elas ganham mal e dão aulas ruins..."²³

Estas falas contêm uma carga de pré-conceito contra as

¹⁹MAGALHÃES, Isis. Professora universitária. Líder do movimento dos professores em 1979. Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁰CABRAL, Fernando Viana. Professor de 2^o Grau. Líder dos professores desde 1979. Belo Horizonte, MG, 1990.

²¹SANTOS, Marli Aparecida dos. Op. cit.

²²OLIVEIRA, Nilza Alves de. Op. cit.

²³PROFESSORA PRIMÁRIA, com 17 anos de experiência. E.E. Cel. José Teófilo Carneiro. Militante da UTE. Uberlândia, MG, 1990.

trabalhadoras do ensino das séries fundamentais que as estigmatizam, concorrendo para sua marginalidade.

*"O professor primário é muito discriminado, sendo tratado de um modo paternalista, tutelar pelos outros níveis de ensino. Nas suas representações, os professores de 5a. a 8a. séries consideram que a professora primária por trabalhar de 1ª a 4ª séries, está integrada neste mundo. Os professores de 5ª a 8ª séries se sentem os donos da verdade."*²⁴

Com relação à condição da mulher trabalhadora, a cultura feminina é vista apenas no seu aspecto negativo, como carência de alguma coisa. *"Práticas culturais são transformadas em atributos objetivos, pertencentes àquelas pessoas e grupos como propriedade que os definem..."*²⁵

Deste modo, embora a greve de 79 seja marcada essencialmente pelo exercício democrático - com amplos debates que enriqueciam tanto os líderes quanto os professores; quando *"...centenas de reuniões são realizadas diariamente nas escolas, além das reuniões com os pais, das reuniões nas regionais, das reuniões dos Comandos, Assembléias Gerais, atos públicos, etc"*²⁶ - o discurso de muitos líderes revela uma postura autoritária em relação às bases.

"Em 1979, a base foi puchada e mantida pela liderança, os líderes foram estrela na época. O professor era refletido pela liderança que era

²⁴ LEMOS, Conceição, 26 anos de experiência de 5a. a 8a. séries. Militante, sem participar das lideranças. Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁵ SADER, Eder et al. In: CARDOSO, Ruth (org.) A aventura antropológica. 1986. p. 45.

²⁶ CARTA dos Professores sobre a questão da reposição das aulas. Assembléia Geral dos Professores. 15.05.79. Arquivo da UTE. Belo Horizonte, MG.

muito politizada."²⁷

"O movimento dos professores em todo o país: Paraná, Rio, etc... tinha uma coordenação das tendências de esquerda, leninistas: Foi um movimento de cima para baixo, não foi espontâneo."²⁸

"As assembleias eram superlotadas: o discurso ficava por conta da liderança. A pessoa ia para ouvir, votava-se depois de uma certa condução. A resistência era pequena. O discurso contra a greve era pouco e geralmente do diretor."²⁹

"Foi um início, talvez um pouco mal conduzido. O movimento reivindicatório esteve centrado em poucas pessoas, não responsabilizando o conjunto da categoria. Teve uma importância e foi conduzido dentro das possibilidades da época."³⁰

"Antes da Assembleia o Comando já tinha assinado acordo de fim de greve com o governo. Naquela época, só os líderes falavam. Não se podia contestar senão é vaiado. Sua idéia não vingou. O Comando não permitia que as mulheres presidissem porque elas não eram do grupo."³¹

"Em 1979, fiquei na cabeça da greve, dando um direcionamento político, dado o vazio político. O Comando Geral de Greve teve capacidade de articular todo o movimento de uma greve que foi vitoriosa. As professoras primárias eram mais atrasadas, foram na rabeira do movimento"³²

²⁷ TEIXEIRA, Maria José. Integrante do Conselho Estadual da UTE em 1990, Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁸ PAULA, Heleno. Participou do Movimento de 79, quando integrava a tendência política, expressa pelo jornal O Trabalho. Belo Horizonte, MG, 1990.

²⁹ NUNES, Silma do Carmo. Diretora da UTE em Uberlândia em 1982. Uberlândia, MG, 1990.

³⁰ DUTRA, Divina Maria Diniz. In ANDRADE, Durval Ângelo. O ABC do APC. A luta dos trabalhadores do ensino de Contagem, 1988, p. 35.

³¹ SANTOS, Marli Aparecida dos. Op. cit.

³² SOUZA, Maria Lucélia de. Professora de 1^a a 4^a séries e 2^o grau. E. E. Prof. José Ignácio de Sousa, Uberlândia.

"Os professores se envolveram sem organização graças às características da liderança".³³

"O Comando organizava e dirigia, os professores realizavam demais tarefas: cartazes, viajar, etc."³⁴

As falas e documentos evidenciam as contradições que as professoras vivenciam no movimento de 79. Num clima de pretensa abertura, o exercício democrático³⁵ e posturas autoritárias traduzem respectivamente os ideais de autonomia dos líderes mais organicamente ligados às bases do magistério e o direcionamento de representantes das tendências políticas.

O aspecto autoritário da greve não aparece na fala das

Pertencia ao Trabalho. Uberlândia, MG, 1990.

³³ OLIVEIRA, Nilza Alves de. Op. cit.

³⁴ MENEZES, Gerônima Augusta Paula de. Professora de História da E.E. de Uberlândia. Uberlândia, MG, 1990.

³⁵ As falas seguintes testemunham o caráter democrático da greve de 1979. "Partiu-se então para as assembleias amplas abertas democráticas com os professores que se aglutinavam rapidamente mais as associações da interior. As assembleias se tornavam cada vez mais numerosas fazia-se a escolha democrática das reivindicações com a palavra aberta a todos. In: A grande aula UTE MG pp.2 e 3.

A luta pela democracia não foi conduzida foi consciente. Os professores resistem muito questão política partidária por medo de manipulação." (Fala da professora NUNES, SILMA CARMO DE. Op. Cit.).

A estrutura de organização apesar de ter sido criada praticamente na decorrer do movimento essencialmente democrática. Isto abre campo participação efetiva da conjunto dos professores e tende a tornar-se um movimento cada vez mais coeso e mais amplo. (In: Em Tempo, ano II,

A necessidade de forjar uma direção bem ampla que fosse reconhecida por toda a categoria impunha a criação de canais de organização através das regionais. Construiu-se portanto uma relação democrática e participativa com toda a rede" Fala da professora universitária Isis Magalhães.

trabalhadoras do ensino das séries fundamentais, ele se restringe aos líderes e militantes, que estavam mais próximos do Comando e percebiam as tendências políticas no interior do movimento, principalmente quando estas conflitavam com suas visões quanto à questão sindical e partidária.

Nos seus depoimentos com relação ao caráter democrático da greve de 1979, havia uma tendência das professoras primárias em estabelecer um parâmetro entre a relação liderança/base desse período e sua relação com a UTE hoje.

"Em 1979 era muito aberto: qualquer professor podia falar, havia orientação em termos de como agir. Hoje, o comando quer te impor e não escuta ninguém falar nada. Hoje as notícias são muito distorcidas, naquela época não. Hoje o comando é incoerente. Eu fui falar com o Baltazar, e ele me agrediu: mandou eu calar a boca, que eu não sabia de nada. Eles querem te forçar com mentiras. Naquela época se você resistia, o comando tentava fazer sua cabeça, sensibilizar mas te respeitava. Hoje não, você é agredida, sendo ignorada pelos colegas. Se é uma democracia você deve ser respeitado."³⁶

"Hoje fazem greve mas a participação de entrega ao movimento não acontece como em 79. Só participam massivamente de grandes manifestações. Mesmo em assembléias a participação é pequena. Isso se dá graças à rotatividade da categoria, ao acúmulo de trabalho! Trabalham em dois lugares, casa, vida pessoal, etc."³⁷

Apesar de toda espontaneidade, criatividade e liberdade que caracterizam o movimento reivindicatório de 1979, existe no

³⁶TORRES, Silvia Lucia de Oliveira. Professora Primária. Militante das professoras em 1979. Uberlândia. MG, 1990.

³⁷SOCORRO, M.P.S. Líder, militante dos professores desde 1979, professora com experiência de primeira a quarta séries. Belo Horizonte, MG. 1990.

depoimento de alguns dos líderes e militantes, tanto um viés iluminista quanto uma denúncia de uma relação autoritária entre líderes e base, que co-existem com a dimensão democrática do movimento.

Entretanto em 1979, a base representada pela maioria das trabalhadoras do ensino, não vislumbra práticas autoritárias na sua relação com a direção da greve. Apesar da sua heterogeneidade enquanto expressão e força política havia uma sensibilidade para direcionar e responder à iniciativa dos líderes: a greve eclodiu rapidamente e resistiu por um longo período graças ao forte descontentamento e à alta combatividade das professoras.

Deste modo, a postura autoritária entre alguns líderes e militantes bem como a resistência inicial entre parcela das professoras das séries iniciais não podem definir o aspecto político de sua participação no movimento reivindicatório de 1979, quando a greve teve um efeito contagiante, que ia atingindo mesmo as escolas mais fechadas. A greve eclode em Belo Horizonte, centro dinâmico do movimento, alastrando para as cidades pólos e demais cidades do interior.

*"Em 79 foi um movimento quase espontâneo, não havia previsão das coisas, os líderes das regiões que pertenciam ao comando buscavam os disponíveis para viajar. As reuniões foram sempre resolvidas em conjunto."*³⁸

Em 1979, a direção do movimento tinha uma autoridade legítima conquistada no processo de luta. Aí a divisão dirigentes-dirigidos e a divisão de tarefas, tem como objetivo apenas a condução do trabalho político. Entre muitos líderes e

³⁸SOARES, Maria Perpétua Socorro. Op. cit.

militantes havia uma preocupação em coletivizar as decisões e socializar o poder.

Em Minas como em muitos estados, "não tinha um trabalho anterior, aí de repente alguém começou a discutir com algumas pessoas e começou a aparecer um monte de gente e acabou resultando em greves e em grandes manifestações de professores".³⁹ A extensão do impacto foi inesperada mas não surpreendente. Quando as insatisfações no trabalho "...vão se acumulando sem poderem descarregar sua tensão, a explosão consequente é quase inevitavelmente ampla..."⁴⁰, surtindo efeito espetacular.

Os problemas vividos pelas professoras no interior da escola, resultantes de uma política educacional desmobilizadora, aliados à falta de uma política social podem justificar o movimento reivindicatório de 1979. Os trabalhadores em geral e os trabalhadores do ensino especificamente intuem a perda de hegemonia da elite. Existe uma compulsão quase física, que impele a contestação generalizada dos trabalhadores do ensino.

No bojo deste clima social deteriorado, todo o descontentamento profundo dos professores, silenciado pelos longos anos de ditadura e insuflado por um grupo de professores vem à tona. Este líderes sentem e atualizam o descontentamento latente dos trabalhadores do ensino.

É uma greve reivindicativa em que se busca uma organização dos professores através de reuniões, negociações e delegações. Mas é principalmente uma greve expressiva que vai dar forma à cultura calada da mestra e que agora explode sob a forma

³⁹ NETO, Gumercindo M. In: RIBEIRO, Maria L.S. 1984, p.15

⁴⁰ HOBBSMAN, Eric. J. Mundos do trabalho. 1987, p.228.

de músicas, slogans, gritos, retratando seus valores, desejos e representações. Toda rotina, dificuldades e monotonia do cotidiano afloram ao nível da linguagem. "*Gesticulante et sonore, la grève est jaillissiment de la parole, psychodrame où se libèrent des pulsions refoulées*"⁴¹.

Este movimento busca a valorização do magistério e sua afirmação enquanto categoria profissional, através de uma representação autêntica e autônoma. Os professores lutam contra sua desqualificação e desvalorização pela negação ao trabalho.

O emocional e o afetivo se expressam claramente nas músicas, onde as reivindicações se traduzem em lamentos, queixas e desabafos. São expressões culturais que vão dar mostras das representações das professoras estruturadas nas suas relações de gênero, nas relações de trabalho no interior da escola e cimentadas pela ideologia dominante, que se materializa através de várias instituições: família, escola, religião, Estado, etc.

*"Taí, batalhei prá fazer curso normal,
me formei com muito amor no coração,
mas sem pão, mas sem pão acabou meu ideal.
Você que hoje está aí sentado, e é um deputado
e até mesmo o seu secretário passou um dia pelo
primário
Dê uma olhada "seu" governador no triste salário
do professor".*

Esta música demonstra o envolvimento e criatividade das professoras primárias, bem como sua originalidade para participar da greve.

No conteúdo da letra se pode perceber elementos

⁴¹PERROT, Michelle. Op. cit. p. 14.

culturais, que nitidamente definem o perfil das professoras primárias. A questão do amor que tem sido insistentemente projetada nos valores da professora permanece intocada em sua representação do magistério. Contudo, o ideal relacionado ao magistério como vocação e sacerdócio se fragiliza em contraste com a miséria. Existe também um apelo insistente sobre a importância do curso primário, que expressa a necessidade de sua valorização como profissional:

*Como pode o professor viver só de ilusão
Como pode o professor viver só de vocação
Como poderá viver sem moral, sem apoio,
sem dinheiro para o pão.⁴²*

Novamente a questão do ideal e da vocação, tradicionalmente utilizados como elementos integradores da força de trabalho do magistério são questionados. São elementos abstratos que se tornam conflitivos ao nível de consciência das professoras e perdem momentaneamente sua força na configuração da visão de educação da mestra.

A moral é relacionada com o apoio e com o dinheiro num apego a uma exigência cultural de "status" e prestígio, bem como à necessidade de sua valorização profissional.

*Oh Minas Gerais! Oh Minas Gerais!
Chega de fome e miséria demais.
O salário do mestre é tão pouco,
é piada na televisão e ainda nos fazem
de bobos
quando dizem que não têm grana não,
nós agora partimos prá luta, prá miséria, a
fome afastar
Esta séria e honesta disputa com certeza nós*

⁴²Música: Peixe Vivo.

vamos ganhar Oh Minas Gerais...⁴³

Nesse período, a situação da professora primária é amplamente ridicularizada pela imprensa, traduzindo-se em slogans: "hei de vencer mesmo sendo professor". Ante à situação de penúria da professora, vai se desfazendo no movimento em curso a imagem do Estado como benfeitor e provedor público, sendo assimilada uma nova imagem do Estado - patrão.

Patrão eu quero
Patrão eu quero
Patrão eu quero aumento
Imediato, imediato, imediato porque assim eu
 não aguento
Não adianta dizer que não dá não
Pois já sabemos, tutu tens de montão
Dê uma olhada, vê o sofrimento
Dos professores que mal ganham pro sustento⁴⁴.

A falta de recursos pregada pelo discurso oficial não convence as professoras que exigem solução imediata para sua sobrevivência. Contudo, a pressão expressa na urgência da solução de seus problemas vem acompanhada de um apelo afetivo tão explorado em relação à mulher.

No uso do termo "patrão" fica explícita a contradição inerente à condição assalariada da professora, na relação de exploração que se estabelece com o Estado.

Falem não vou ligar, não vou ligar
Chegou a hora tem que pagar
O professorado já está cansado do pão minguado
e não vai voltar, não vai voltar
se o salário não aumentar.
Não, não adianta fazer pressão

⁴³Música: Oh, Minas Gerais.

⁴⁴Música: Mamãe eu Quero.

nós não temos mais medo não.⁴⁵

Sente-se um crescimento das professoras com relação ao nível de consciência. À medida que avança o movimento e que as professoras vão vivenciando a solidariedade, união e força, vai se desfazendo o fantasma do medo tão alimentado durante a ditadura.

As professoras desafiam o governo através de pressões, movidas de coragem e determinação, deixando clara a sua disposição de luta até à conquista de suas reivindicações.

"Você pensa que mineira é boba que passa fome a trabalhar. Mineira agora está disposta a seu salário melhorar. Se melhora este seu salário, mineira volta a trabalhar. mas com 2.700 preferimos descansar.

Você pensa que a professora trabalha prá comprar só pão. Me explica como é que fica o dinheiro da condução. Tem aumento de serviço e aumento de alimentação. Só não aumenta meu salário. Desse jeito não dá não".⁴⁶

A questão econômica e as condições de trabalho são problemas recorrentes na expressão das professoras. Elas manifestam o desejo e a necessidade de romper com a rotina desgastante do cotidiano de trabalho. Elas se liberam para ocupações mais gratificantes, seja no envolvimento com a própria militância, como participantes ou simplesmente para realização de atividades, que fazem parte do seu projeto pessoal: viagem, tratamento de saúde, etc.

Em 1979 era muito fácil entrar em greve. Depois de longos anos sem concurso, o professor não pertencia ao Quadro de

⁴⁵Música: Chora.

⁴⁶Música: Cachaça.

Magistério (estatutário) nem a CLT.

*"Era um trabalhador que todo ano estava sem trabalho, o que explica a adesão de muitas professoras. A preocupação maior do governo era com a quantidade e não a qualidade. Construía escolas para convencer a sociedade, mas não dava condições para que a educação se realizasse."*⁴⁷

A greve era um desabafo generalizado: todas as vezes que a professora procurava seus direitos nas delegacias de ensino era maltratada. Não havia critérios de convocação e o trabalho do contratado dependia dos favores e da boa vontade da direção.

O salário das professoras era insuficiente para ajudar na sustentação da família.

*"As pessoas pagavam para trabalhar. Do ponto de vista salarial ganhavam menos que uma doméstica, numa profissão que se exige roupa, presença, daí a participação de um contingente maior de professora primária."*⁴⁸

Em 1979 , as reivindicações das professoras - expressas em forma de música e traduzidas em comunicados e demais documentos, - apontam para as condições de trabalho, a responsabilidade do Estado, ressaltando o valor da luta e da profissão.

É uma mensagem que apresenta as características da linguagem popular e uma mensagem simplificada do anúncio socialista, através da ênfase à união e solidariedade de forças.

Em 1979, "a adesão foi generalizada e foi súbita. A

⁴⁷ SANTOS, Marli Aparecida. Op. cit.

⁴⁸ MAGALHÃES, Isis. Op. cit.

adesão não foi por consciência política: no interior entrava-se em greve por solidariedade à capital"⁴⁹. O significado da greve bem como o seu alcance político foi uma aprendizagem que se deu durante todo o processo de luta. Os líderes participavam de assembléias no interior, explicitando a situação difícil dos professores em todos os níveis.

*"Diante da evidência da necessidade da greve, a referência à solidariedade foi sendo diminuída"*⁵⁰

Muitas professoras entraram "...por emoção, não sabiam fazer greve, até os termos da greve eram desconhecidos. O comando denunciava a repressão do governo: jatos d'água, cães e fazia um apelo para união de forças"⁵¹

A manifestação da professora se dava mais ao nível da organização coletiva. A professora primária se abstinha da palavra e "...não abria a boca nas assembléias"⁵². Esse comportamento pode se justificar pelas relações de poder entre os sexos e pela necessidade da professora em manter seu "aparente" status social.

*"...A mulher muitas vezes se cala em nome da situação da família, pelo nome do marido."*⁵³

⁴⁹ABREU, Márcia Mara Araújo de. Vinte e cinco anos de experiência nas quatro primeiras séries. Participou da liderança da greve de 80, quando da prisão dos diretores da UTE. Belo Horizonte. MG., 1990.

⁵⁰Idem, ibid.

⁵¹BORGES, Ângela Maria Carrijo. Op. cit.

⁵²Professora Primária. Uberlândia, MG. 1990.

⁵³NOVAES, Maria Eliana. Professora primária: mestra ou tia ? 1984, p. 65.

Entretanto, o ritual da greve não era familiar, "...com o tempo as assembléias foram se democratizando ou as professoras foram aprendendo"⁵⁴. Esse comportamento se justifica também pela idéia amplamente divulgada de que a fala e experiência dos trabalhadores de base não têm importância. A supervalorização dos especialistas e dirigentes vai sendo assimilada pela professoras, fazendo calar sua expressão e contribuição.

Apesar de todas as limitações impostas, a greve de 1979 tem um caráter essencialmente democrático dado o alto nível de participação das trabalhadoras do ensino, quando o movimento significava tanto expressão como liberação das professoras na sua ruptura com o trabalho, aliadas à iniciativa e determinação da liderança para pressionar o governo por melhores salários, melhores condições de trabalho e democratização da escola pública.

Para Luis Soares Dulci, a força do movimento poderia garantir um sólido poder de negociação⁵⁵. Havia uma grande participação inclusive nas cidades do interior onde a repressão podia ser mais rígida, com grande apoio dos pais, alunos e população.⁵⁶ No movimento de luta, ocorria um rico processo de aprendizagem política em que a expressão política festiva e quase ingênua das mestras vai se transformando numa participação consciente e engajada.

O crescimento político das professoras resultava também do trabalho de politização dos líderes. Nas assembléias, o discurso dos líderes era mediado por uma carta aberta, "não

⁵⁴ Professora primária. Uberlândia, MG, 1990.

⁵⁵ DULCI, Luis Soares. In: EM TEMPO - Ano II, n° 65, 25 a 31 de maio de 1979, p. 9.

⁵⁶ Idem, ibid.

encontrando muita argumentação do outro lado como os debates de hoje"⁵⁷.

"QUEREMOS:

1. Melhorar o nível do ensino.
2. Ser considerados como uma classe.
3. Receber salários justos.
4. Ser valorizados pelo nosso trabalho.
5. Repudiar a condição de máquina.
6. Ter estabilidade funcional e emocional.
7. Preservar a profissão sem sacrifício dos ideais.
8. Ser respeitados.
9. Continuar sendo professores.

Em virtude do baixo salário, o professor é obrigado a se desdobrar em vários turnos, a correr de uma escola para a outra e isso provoca seu desgaste físico e emocional, enfraquece suas condições de educador.

Sempre tivemos consciência dos nossos deveres e agora temos também consciência dos nossos direitos.

É preciso que todos entendam que esta greve é o único recurso de que dispomos para que o governo reconheça nosso valor e nossa força.

Não tememos repressões e nem ameaças porque o nosso movimento é pacífico e justo.

Dos pais esperamos solidariedade e compreensão, não enviando seus filhos à escola, assim contribuirão para nossa vitória.

Finalmente somos uma classe".⁵⁸

Ao serem veiculadas nas escolas, essas idéias vão sendo assimiladas pelos professores durante todo o processo de luta.

As reivindicações foram também trabalhadas entre os professores através de outras mensagens, com conteúdo altamente politizante. Isto pode ser evidenciado nos dez itens relacionados a seguir, que contestam a condição do professor como categoria explorada, tentando resgatar sua identidade de educador político.

"1. Porque o trabalho do professor não dá lucro material nunca fomos valorizados;

⁵⁷BORGES, Marize Santos. Op. cit.

⁵⁸COMANDO Regional de Greve. Carta aberta ao povo de Uberlândia. A greve dos professores está deflagrada. É hora de conscientização e posicionamento.

2. Porque nosso idealismo sempre foi confundido com cordeirismo;

3. Porque percebemos que a comparação do magistério com o sacerdócio esconde uma força de exploração de nosso trabalho;

4. Porque, em busca de um salário suficiente para sustentar nossa família, trabalhamos até nos tornarmos máquinas;

5. Porque, em consequência, nosso relacionamento com os alunos está começando a desumanizar-se;

6. Porque com o trabalho excessivo nos tornamos alienados e nos enfraquecemos enquanto classe;

7. Porque nos emocionamos com o drama de nossos colegas aposentados e a vida de renúncia das professoras primárias."⁵⁹

Nestes itens há um apelo apaixonado e politizado dos trabalhadores do ensino para resgatar sua valorização profissional. Professa-se também um repúdio à sua desqualificação profissional calcada por ideologias manipulatórias, bem como uma forte resistência à sua redução a status de instrumento. Existe ainda uma sensibilidade que extrapola os objetivos corporativistas apontando para uma identidade de interesses na luta contra as carências das professoras das séries fundamentais.

O discurso de um líder intitulado "O professor - muito mais que tudo PESSOA HUMANA" expressa a riqueza da relação pedagógica em que se procura desvelar o sentido alienante de conceitos mistificadores:

"Daqui para frente nunca mais diremos, nem deixaremos ninguém dizer 'que o professor dá aulas'. Esta expressão somente serve para reforçar o comportamento daqueles que julgam que nosso trabalho deve ser gratuito. Isto, sim! Gratuito. Estamos dando aulas, alguns, talvez, até paguem para dar aulas, tendo em vista as despesas que têm. De hoje em diante, nós ministramos aulas. (...) Somente esta expressão

⁵⁹ DOCUMENTO intitulado Dez Porquês da Greve. Arquivo da UTE. Belo Horizonte, MG.

diz o que fazemos"⁶⁰

Tradicionalmente a "manipulação" emocional das professoras tem sido utilizada através de estereótipos que relacionam o magistério ao sacerdócio, à doação e ao amor. Estas representações são assimiladas pelas mestras e servem para neutralizar os conflitos resultantes de sua formação deficiente, precárias condições de trabalho e baixo salário. À medida que a crise social se intensifica e se agudizam os conflitos no interior da escola, estas representações vão se tornando conflitantes ao nível de consciência das mestras. No decorrer do movimento grevista estas visões são amplamente trabalhadas, resultando num processo de aprendizagem fecundo. A questão do trabalho se torna o eixo central a nortear as reivindicações das mestras em 1979, contra uma política que busca a sustentação da desqualificação e desprofissionalização do magistério.

O discurso da direção visava, portanto, profissionalização das professoras, enfatizando:

"...como profissionais, não estamos fazendo favor a ninguém em ser professores e muito menos não estamos pedindo favor p'rá ninguém. (...) Magistério não é 'sacerdócio', não é doação total sem esperar recompensa. Isto foi usado para, durante muitos anos, manter conformada e alienada toda uma classe, enquanto era explorada. É desses grilhões que temos que nos despertar. A nossa greve não pode ser um fim em si mesma. Ela deve ser o princípio de uma nova era, onde nós professores, assumimos uma consciência de classe. (...) Só assim, praticada a violência do rompimento com uma situação opressora e desumana - a condição do professorado - e partindo para a busca consciente de uma nova situação - a do ser

⁶⁰Discurso de um líder. 2ª Oração: O professor - muito mais que tudo pessoa Humana. Uberlândia, MG., 1990.

profissional - com espírito de pesquisa de crítica e humildade para encarar os entraves pessoais e estruturais não como definitivos, mas como pessoas para fazer a educação no Brasil, mais próxima e mais condizente com a realidade do brasileiro, desmistificando essa educação alienada e importada que nos é imposta pelos tecnocratas da educação."⁶¹

Os métodos de organização dos trabalhadores do ensino em 1979, foram tirados em assembléias. "A greve foi estruturada de forma descentralizada. A cidade foi dividida por regionais para que os professores participassem e crescessem politicamente. Nas regionais, avaliava-se o informe por escrito da greve; discutiam; colocavam as dúvidas. Diariamente o Comando tinha uma iniciativa e planos para a condução da greve."⁶²

As estratégias de mobilização e organização através de comissões por escolas, comissões regionais e Comando Geral de greve são organismos de mediação entre as bases e as lideranças no encaminhamento da luta. São organismos que buscam democratizar o movimento através de uma comunicação não apenas vertical mas também horizontal, pretendendo ainda atingir a unidade do movimento.

Em 1979, ocorre uma união orgânica entre líderes e professores, experiência e teoria que se manifesta na atividade livre e coordenada de uns e outros. De um modo geral, os líderes não pretendem falar em nome da categoria, mas contribuir para o seu desenvolvimento, abrindo espaço para sua expressão e ajudando-a a coordenar sua ação, através de suas idéias e seu exemplo. Nesta greve, os trabalhadores do ensino são levados a

⁶¹DOCUMENTO intitulado Parto primeiro. Araxá, 07/06/79. Arquivo da UTE-MG., Belo Horizonte, 1990.

⁶²MAGALHÃES, Isis. Op. cit.

organizar e planejar seus objetivos e sua ação no processo mesmo da luta.

O processo de aprendizagem que perpassa o movimento reivindicatório dos professores, atinge através do exemplo e estratégias de mobilização, pais, alunos e demais agentes da sociedade civil. No decorrer da luta, vai se ampliando o número de sujeitos envolvidos, à medida que as dificuldades que entravam a democratização da escola pública vão se tornando conhecidas.

"Na praça, no coração da praça, e não apenas ao seu redor, encontrávamos os demais trabalhadores, milhares deles, metalúrgicos, bancários, comerciários, 'formiguinhas'... E também (como poderia ser diferente?) o motorista irritado, o cidadão preconceituoso, o patronato, a polícia, o poder do Estado. Os mais diversos sujeitos do ensino-aprendizagem"⁶³

A expressão política das professoras como de outros trabalhadores se efetiva na luta pela democracia, no seu protesto contra o arrocho salarial e a ditadura militar e na exigência por liberdades sindicais e democráticas que são objetivos daqueles que não se sujeitam mais à exploração.

A nova aprendizagem das mestras era socializada pelo próprio caráter político das reivindicações e manifestações.

"E ali estávamos nós, a um só tempo ensinando e aprendendo - ensinando justamente porque aprendendo. O nosso esforço coletivo por aprender, ensinava (...) A 'crise' da educação saía conosco às ruas. As greves dos professores invadindo casas e consciências, paralisando aulas e quebrando rotinas familiares, encenavam publicamente o drama da educação, desafiando o povo trabalhador a tornar-se personagem ativo do seu desenrolar. Educação - dizíamos - é assunto

⁶³DULCI, Luiz Soares e outros. In: ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, p. 1.

de toda sociedade. E mais do que dizer,
fazíamos"⁶⁴

Neste ano existe uma nítida vontade e determinação dos trabalhadores do ensino de participar da Abertura política, conferindo-lhe sua especificidade através da expressão dos interesses de uma categoria que foi sendo marginalizada no decorrer da história.

Em 1979, o movimento acabou politizando os professores, através do desenvolvimento de sua consciência crítica, pelo desvelamento de um conteúdo político ligado à sua experiência de trabalho democrático. A história dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores do ensino evidencia um relacionamento instrumental, baseado numa organização vertical com referência ao Estado.

No movimento de 79 "...a indeterminação das propostas é, justamente, sua grande novidade e etiquetá-las seria eliminar aquilo que, por serem indeterminadas, as põe no movimento da história: seu sentido como seu por vir. A política não é ciência, mas ação que se inventa."⁶⁵ Na própria dinâmica do movimento e na relação aberta com a liderança, a categoria se constituía no processo de coletivização, se auto-fazendo nas lutas em confronto com o Estado.

⁶⁴DULCI, Luiz Soares e outros. In: ANDRADE, Durval Ângelo. 1988, pp. 1 e 2.

⁶⁵CHAUÍ, Marilena. 1984. p. 211.

CAPÍTULO VI

ORGANIZAÇÃO POLÍTICA DOS PROFESSORES NO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA NOVA ENTIDADE: UTE-MG (UNIÃO DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS)

A greve de 1979 foi muito forte, quando predominou uma forte onda de emoção e desejo de liberdade entre os professores, cimentando a união e solidariedade entre líderes e bases. A proposta de organização dos professores numa entidade autêntica e representativa era comungada por todos. As manifestações e luta conjuntas se desenvolviam num clima de festa, alegria e religiosidade mística, quando os desejos e valores podiam se expressar. "A idealização, a ilusão e a crença"¹ na organização movia a vontade de todos em se instituir como grupo.

Neste sentido, havia todas as condições para que a entidade fosse construída pois,

"...para que um projeto comum possa verdadeiramente nos mobilizar consciente e inconscientemente, é necessário que, num grau maior ou menor, ele se apresente sob um aspecto religioso, sagrado, inatacável. Assim, ele pode nos atrair, nos inspirar, nos fazer sair de nossa cotidianidade e nos unir aos outros que partilham a mesma ilusão. Da ilusão à crença a passagem é abrupta. Um dispositivo simbólico que funciona encobrindo toda dúvida, (...) muda-se logo em um sistema de crença. Pois o ato de crer permite a certeza e elimina a questão da

¹ENRIQUEZ, E. Bulletin de Psychologie. Tome XXXVI, n° 360, 1983. p.3.

verdade."²

Nesse projeto de criação da UTE existe entretanto uma diferenciação qualitativa de grau entre a crença do líder e militante e a da maioria dos professores.

Uma organização político-sindical dos professores começou em 1975, com um grupo formado por várias tendências: PCB (Partido Comunista Brasileiro); Trabalho - LIBELU (Liberdade e Luta)³; por professores que já se preocupavam com os problemas do professorado e também do Magistério Público Mineiro. A primeira ação coletiva desse grupo foi tentar a legalização dos contratados via Ministério do Trabalho. Embora muito rotativo este grupo chegou a se articular com outras escolas do 2º grau: Instituto de Educação, Estadual Central e Ordem e Progresso.

Essa iniciativa é retomada em 1979 pela Universidade Católica⁴ e revigorada por um grupo de professores que queria construir um sindicato da rede particular, de 5ª a 8ª séries. Como a Associação das Professoras Primárias não abriu espaço para a representação de todos os professoras, foi revigorada a APLEOMG (Associação de Professores Licenciados do Estado de Minas Gerais).

Nesse grupo que se reunia fora da escola, semi-clandestino, havia um maior número de tendências: MEP (Movimento de Emancipação do Proletariado)⁵; Convergência

²Idem, pág. 2.

³A LIBELU é uma tendência trotskista cujos militantes faziam parte da OSI (Organização Socialista Internacionalista), tendo como porta voz de suas posições e propostas políticas o Jornal "O Trabalho". In: SILVA, Antonio Oazi da. História das Tendências no Brasil. Origens, Rachas e Propostas. p. 46.

⁴De acordo com Carceroni os professores universitários participaram da greve, colaborando com o fundo de greve para gerenciar o futuro da organização.

⁵De acordo com o depoimento de Maria Perpétua Socorro, o MEP

Socialista; PC do B (Movimento Comunista do Brasil); MR8 (Movimento Revolucionário 8 de Outubro); o Jornal Em Tempo que defendia a Corrente Estudantil "Centelha"; setores ligados à Igreja: AP (Ação Popular); Ação Católica Operária; Teologia da Libertação⁶. Participação de partidos da legalidade: MDB e ARENA.⁷

Além dos movimentos estudantis e do Movimento de Anistia, "havia organizações ou pequenos partidos cuja existência era necessariamente clandestina, dado ao regime totalitário, fascista da época"⁸. Havia ainda setores independentes, desvinculados das organizações; anarquistas e pessoas da classe média com militância clandestina.

"Os objetivos políticos eram os mais diversificados: setores queriam a greve pela greve; outros viam a greve para desgastar o governo e o setor majoritário que levou a greve como instrumento para conquistar as reivindicações. Tudo isso provoca um debate muito rico."⁹

Esta liderança estava acompanhando todos os movimentos dos professores a nível nacional, a referência era o Rio de Janeiro com 8.000 (oito mil) de salário, além dos objetivos de cada tendência.

Havia um descontentamento com os sindicatos naquela época em que "a campanha salarial era mais debate com os patrões:

era mais basista, mais próximo da realidade da Categoria. Belo Horizonte, MG., 1989.

⁶Sobre as tendências veja in: Antônio Ozai da Silva. História das Tendências no Brasil. Origens, Rachas e propostas.

⁷As informações sobre as diversas tendências que compunham o grupo de esquerda foram dadas por Carceroni, professor do 2º grau, líder e militante da UTE desde sua fundação.

⁸MAXIMILIANO, David. Professor do 2º Grau. Líder da UTE-MG, desde sua fundação. B.H. MG., 1990.

⁹CABRAL, Fernando Viana. Líder da UTE desde 1979. B.H. MG., 1990.

não havia o hábito de convocar a classe"¹⁰. Isso gerou descontentamento, motivando entre os professores da rede particular, a formação de uma oposição sindical, com o intuito de pressionar os sindicatos interferindo nas suas assembleias.

"Havia uma intenção deliberada de intervir no sindicato e tomar da pelegada. Essa vontade de reorganizar o sindicato encontra um eco imenso na categoria, com salário achatado, sem nenhuma discussão nas escolas"¹¹.

Esse núcleo de professores intuindo o potencial de luta da categoria busca se articular com as mobilizações que agitavam algumas associações do interior do Estado: Montes Claros, Divinópolis, Poços de Caldas e Uberlândia.

"Na época, buscou-se reascendê-las. Tinham existência jurídica configurada, eram vivas. Elas surgiram em função da discussão do Estatuto do Magistério com a iniciativa de interferir neles."¹²

Todo este processo de mobilização dos professores e a abrangência da greve de 79 "...extrapolam muito aquilo que seria apenas uma luta sindical. Cumpre na realidade, em Minas Gerais, o papel de uma onda de choque vigorosa, cuja central origem são os levantamentos do ABC paulista de 78 e 79, mais movimentos políticos que cumpriam simultaneamente papéis reivindicatórios de natureza bastante distinta. Econômicos: ao reivindicar salários e melhores condições de trabalho; políticos: ao colocarem na ordem do dia a falência da ditadura militar e seu projeto, exigindo

¹⁰CARCERONI Luiz Fernando. Op.cit..

¹¹MAGALHÃES, Isis. Professora da Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, MG, 1990.

¹²CARCERONI, Luiz Fernando. Op. cit..

liberdades democráticas, anistia ampla, geral. Em fim, democracia de alto a baixo na sociedade".¹³

A nova entidade dos professores foi fundada no I Congresso, realizado nos dias 21 e 22 de julho de 1979. Nesses dois dias estiveram reunidos mais de 600 (seiscentos) delegados, representantes do Estado de Minas Gerais. O critério de participação foi por delegações eleitas, representando as 23 (vinte e três) Delegacias de Ensino do Estado. O Congresso contou com a presença de várias outras entidades, tanto de Minas como de outros Estados.¹⁴ A oficialização da entidade estadual se efetivou com amplos debates e propostas de ação para o segundo semestre e a definição dos pontos básicos para elaboração de seus estatutos¹⁵. Foi também eleita a Diretoria Provisória da UTE-MG¹⁶., integrada por 22 elementos de todas as regiões do Estado.

A formação da entidade visava manter a unidade dos professores através de uma associação central em Belo Horizonte, polo dinâmico, onde se concentra grande número de professores. Esta associação a nível estadual buscava unir as associações já existentes e criar novas. A vinculação capital/interior se faria através de um colegiado representado pelos presidentes das associações regionais, que teriam direito a voto nas principais decisões dentro da associação central.

O Congresso pretendia ainda estreitar a relação da organização com as bases, democratizando as decisões evitando

¹³MAXIMILIANO, David. Op. Cit.

¹⁴Módulo III. O Terceiro Momento do Professor. Belo Horizonte, agosto/ 79. p. 3.

¹⁵Boletim da Ute-MG.. Orgão Informativo da União dos Trabalhadores de Ensino de Minas Gerais, Ano I, nº1.

¹⁶De acordo com o depoimento de Luiz Soares Dulci, na composição da primeira diretoria da UTE, 90% eram professores da rede pública, apenas 10% pertenciam à rede particular com objetivos políticos partidários.

"...a divisão entre uns poucos que decidem e muitos que acatam ou simplesmente se calam. ..." ¹⁷

Neste momento foi definido o nome da entidade. A idéia de trabalhador do ensino congregava professores, diretores, supervisores, serventes: todo profissional do ensino independente da função. A antiga CPB mudou para CTB. O nome trabalhador do ensino

"...foi ponto de resistência de parcelas da categoria a se filiarem. Uma parcela não assumia seu papel social verdadeiro: assalariado/patrão. Esse discurso taí e tem força. Entretanto com a mediação da UTE, sua estrutura e formas organizativas, existe todo um espaço para um conjunto de propostas que são postas em debate e confronto com a categoria. A idéia de trabalhador do ensino é bem assimilada hoje e traduz um conceito: é trabalhador, tem patrão. Mais ainda a idéia de criar a Central de Trabalhadores - além de trabalhador, ligado a outros trabalhadores. Isto supõe uma visão classista, arrancada a forceps." ¹⁸

A UTE foi fundada no mês de férias, logo após o término da greve de 79. "As várias correntes políticas estavam produzindo propostas. Havia uma corrente representada pelo PC do B, PCB e MR8 que acreditava numa federação ¹⁹, aproveitando as várias entidades existentes e outra propunha a entidade unitária." ²⁰

De acordo com o depoimento de Carceroni, em Minas era muito fracionado e as divergências políticas já afloram no

¹⁷ Módulo III. O Terceiro Momento dos Professores. Ano I. Belo Horizonte, novembro de 79, p. 2.

¹⁸ CARCERONI, Luiz Fernando. Líder e militante da UTE-MG. desde sua fundação.

¹⁹ Para David Maximiliano, a idéia de federação corresponde a uma visão estática do processo enquanto a entidade unitária corresponde ao pensamento de quem entendeu a ruptura e busca um avanço

²⁰ CARCERONI Luiz Fernando. Líder, militante dos professores desde 1979.

movimento mesmo de 1979. Durante a greve, uma das preocupações era a construção de uma entidade. Alguns defendiam a recuperação da APPMG, já que nenhuma tinha caráter sindical enquanto outros propunham a criação de uma nova entidade. As diferenças eram resultado de forças políticas diversas e das contradições do próprio movimento.

As 6 (seis) teses apresentadas quanto à estrutura da entidade foram unânimes na proposta de uma organização a nível estadual, divergindo quanto às formas de unificação e estruturação interna da entidade. Os debates avançaram para uma nova proposta que se tornou vencedora. "Ficou instituída a criação de uma única entidade, regida a nível estadual por um mesmo estatuto, com sede central, em Belo Horizonte e sub-sedes nos vários municípios do interior."²¹

A divergência na discussão das propostas centrava-se, portanto, "...na menor ou maior ênfase que se devesse dar à criação de novas associações em lugar de sub-sedes."²² Ao invés de se criar associações locais que se somassem era necessário fortalecer o todo. "Organizar pela base, sim, tornar cada município uma unidade acabada; mas principalmente, unidade-parte de um mesmo todo..."²³

Os núcleos regionais se situaram no âmbito de uma instância intermediária a nível regional coordenada por representantes dos vários núcleos municipais, aglutinados segundo suas próprias necessidades e afinidades.

Finalmente, uma coordenação geral, agrupando um elemento

²¹ Módulo III. O Terceiro momento do professor. Belo Horizonte. Agosto de 1979. p. 3.

²² Idem, p. 3.

²³ Idem, p. 3.

de cada núcleo municipal e uma diretoria eleita por todo o professorado, responderiam pela direção da entidade a nível estadual, resguardando aquelas questões e decisões fundamentais no encaminhamento das lutas da categoria para suas instâncias máximas de liberação: Assembléia Geral e Congresso.²⁴

Nesse I Congresso dos Trabalhadores do Ensino ficou estabelecida a criação de associações nas principais regiões de Minas: Triângulo: Uberaba ou Uberlândia; Sul: Lavras ou Varginha; Oeste: Divinópolis; Vale do Aço: Monlevade; Mata: Juiz de Fora; Norte: Teófilo Otoni ou Montes Claros. Essa escolha obedeceu ao critério de densidade demográfica, pólos dinâmicos da economia e a participação no movimento de maio.²⁵

Com a fundação da União os Trabalhadores do Ensino começou por todo o Estado, a fundação dos núcleos municipais e regionais. Buscou-se intensificar e dinamizar a campanha de sindicalização em massa. Foi criada uma comissão, constituída por professores de todas as regionais, para coordenar esse trabalho.²⁶

Fundada a entidade e formulados os estatutos provisórios, inicia-se em 1980 o processo de fortalecimento das entidades existentes e a criação de novas sub-sedes. A organização dos professores considerada pela liderança a como um fato espontâneo, dada a grande mobilização da categoria em 1979, se revelou na prática um trabalho difícil e moroso, como atesta o depoimento do presidente do Conselho Deliberativo com relação à Associação dos Professores de Poços de Caldas. De acordo com este representante da UTE, a inércia da diretoria nesta localidade é

²⁴Módulo III. O Terceiro Momento do Professor. Ano I. Belo Horizonte. Agosto/79, p. 3.

²⁵PROPOSTA para ser estudada. Congresso - 21 e 22 de julho. Belo Horizonte, MG., 1979.

²⁶CGC. Belo Horizonte, 27 de maio de 1979.

algo preocupante, não sendo diferente a situação em Pouso Alegre, onde a iniciativa de fundação de uma sub-sede da UTE, reuniu em assembléia apenas 6 (seis) pessoas.²⁷

O processo de organização dos professores foi marcado também pela realização do II Congresso, em dezembro de 1979 na Faculdade de Direito da UFMG, reunindo cerca de 400 (quatrocentos) delegados, representantes de todas as regiões de Minas. Houve também a participação de delegações de outros Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Rio Grande do Sul e Brasília.²⁸

Foram dois dias de intenso debate sobre um temário variado, que incluía desde problemas estatutários da UTE, MG, até a intervenção dos professores mineiros no II Encontro Nacional dos Professores. Na estrutura organizacional da instituição já existia o Departamento Cultural e Pedagógico, voltado para cada área de ensino: comunicação e expressão, ciências, estudos sociais, etc.²⁹

Nos primeiros passos da UTE-MG havia uma preocupação com a educação. Foi promovida entre 9 a 15 de outubro de 1980, a Semana da Educação, com a realização de atividades pedagógicas, debates e discussão nas escolas, inclusive com os alunos. A educação estava em pauta, colocando temas sobre o educador, a escola e a comunidade.³⁰

Esse Congresso elegeu a primeira diretoria e aprovou os estatutos da UTE-MG. Para configurar o perfil desta instituição, destacaremos alguns de seus princípios fundamentais bem como

²⁷GENTILINI, João A. Carta a Luiz Soares Dulci. Poços de Caldas, 26 de fevereiro de 1980.

²⁸Documento arquivado na UTE, intitulado Nota à Imprensa. Belo Horizonte, MG, 1980.

²⁹Idem, *ibid*.

³⁰CORRESPONDÊNCIA do Departamento do Interior para a UTE-MG. Arquivo da UTE, 1980. Belo Horizonte, MG.

elementos e características de sua estrutura organizacional.

Com relação aos princípios que compunham os estatutos da UTE-MG, foram priorizados entre outros, os seguintes objetivos:

- Defender os direitos e interesses da categoria profissional e de cada trabalhador do ensino;
- desenvolver a unidade de toda categoria dos trabalhadores do ensino;
- participar, ao lado de todos os trabalhadores, no combate a toda forma de exploração e opressão;
- reivindicar uma política educacional que atenda aos reais interesses do povo brasileiro;
- garantir a independência e autonomia da entidade frente às organizações religiosas, partido político e ao Estado; bem como na busca da unidade dos trabalhadores do ensino em particular, e de todos os trabalhadores em geral;
- assegurar a democracia interna, reconhecendo que a dinâmica fundamental da UTE-MG, provém das bases, exprimindo-se nos organismos da entidade³¹.

A estrutura organizacional da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais tem como poderes administrativos, a nível estadual, dentro dos limites deste estatuto: O Congresso; a Assembléia Geral; a Diretoria e o Conselho Geral e Fiscal. O Congresso da Categoria é soberano nas suas decisões e suas deliberações serão tomadas por maioria dos votos entre os delegados presentes. Aos demais trabalhadores do ensino é assegurado apenas o direito da presença e da palavra. A Assembléia Geral é poder imediato abaixo do Congresso. O Conselho Geral e Fiscal é formado por um representante de cada núcleo municipal e

³¹ Estatuto Provisório da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.

de cada Associação Municipal filiada à UTE-MG. Este Conselho se fará presente sempre que uma questão mais ampla exigir um posicionamento ágil e rápido dos Núcleos Municipais ou associações filiadas bem como quando algum núcleo ou associação filiada queira pronunciar-se junto à diretoria ou a outros núcleos ou associações.³²

Em novembro de 1980, a UTE-MG realizaria o III Congresso dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais na cidade de Uberaba. Nestes dois dias, os professores discutiriam e buscariam soluções para os seus

"...problemas políticos-sindicais (salário, efetivação, módulo II...); pedagógicos (livro didático, recuperação, currículo, avaliação etc.) e organizativo (aperfeiçoamento da UTE-MG, a entidade nacional etc...) (...) ENTOES, terrorismo"³³.

A organização dos professores a nível nacional antecede as greves de 79 e 80. Já em 1978 em São Paulo e Paraná os professores fazem greve por suas reivindicações. No Rio é realizado o I Encontro Estadual de Professores. Neste encontro são tiradas as reivindicações que serão o móvel das lutas e greve de 79.³⁴

Da avaliação da luta dos professores que se deu em âmbito nacional, sentiu-se entre a liderança dos diversos Estados, a necessidade de unidade nas reivindicações. Foi realizado, portanto, o Primeiro Encontro Nacional dos Profissionais da Educação em julho de 1980, na capital paulista, patrocinado pelas

³² Estatuto Provisório da União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais.

³³ Boletim Informativo da UTE-MG., nº 4. Outubro de 1980. p. 9.

³⁴ MEDEIROS, Hildésia e SILVA, Severina. Correspondência da Comissão Executiva Nacional. Rio de Janeiro, 15/05/80.

oposições. Pretendia-se então encaminhar a campanha pelo direito ao reajuste semestral entre os professores e demais trabalhadores do ensino de todo o país.³⁵

Para centralizar e coordenar essa campanha no Estado, bem como preparar o Congresso em Recife em janeiro de 1981, que vai fundar a entidade foi eleita uma comissão. Em Minas participam dela 3 (três) professores eleitos pela delegação que foi a São Paulo: um representante da diretoria da UTE; um da diretoria da APUBH (Associação dos Professores Universitários de Belo Horizonte) e outro da Diretoria do Sindicato de Professores da rede particular.³⁶

A criação da União Nacional dos Trabalhadores do Ensino - UNATE em oposição à Confederação dos Professores no Brasil - CPB gerou polêmica no interior da UTE com avaliações diferentes. "...Somos contrários ao fortalecimento puro e simples da Confederação dos Professores do Brasil (...) que por longos anos, esteve completamente desligada das necessidades e dos anseios do professorado".³⁷ Alguns pensavam ter criado alguma coisa nova enquanto outros acreditavam que se tinha criado um sindicato paralelo.

A UTE participou também do I ENTOES, Encontro Nacional de Trabalhadores em oposição à Estrutura Sindical. Este encontro foi realizado nos dias 13 e 14 de setembro de 1980 em Nova Iguaçu, Rio de Janeiro. A UTE se fez representar por diversos professores de Belo Horizonte e do interior. Houve a participação de 321

³⁵ CORRESPONDÊNCIA da Comissão Estadual Pró-Entidade Nacional dos Trabalhadores do Ensino à UTE-MG. 26 de setembro de 1980.

³⁶ Idem.

³⁷ MEDEIROS, Hildésia e CARMO, Severina do. Correspondência da Comissão Executiva Nacional. Rio de Janeiro, 15/08/80.

(trezentos e vinte e um) delegados, 92 (noventa e dois) dirigentes sindicais, rurais e urbanos e 44 (quarenta e quatro) convidados.

Na realização deste encontro, os trabalhadores buscavam se organizar independentemente do Ministério do Trabalho e se articular nacionalmente na luta pela construção de um sindicalismo combativo e livre. Houve a proposta de criação de uma Central Única dos Trabalhadores e definido o II ENTOES para o primeiro semestre de 1981.³⁸

No seu processo de organização, os professores têm participado, através de seus representantes, das articulações intersindicais, seja para organizar o 1º de Maio, nos comitês de solidariedade às greves, bem como na participação da Primeira CONCLAT - Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras.³⁹ Neste movimento, os professores não se restringem aos limites locais e estaduais, buscando sua organização a nível nacional. É um processo que extrapola os quadros da categoria e se efetiva na vinculação com as demais categorias de trabalhadores de todo o país.

O forte movimento de 79 vai estimular, portanto, fecundos debates. As discussões são animadas em Congressos e Encontros a nível regional, estadual e nacional, resultando na fundação da nova entidade dos professores. A UTE-MG (União dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais) nasce desse novo momento da conjuntura social, impulsionada pelo movimento social em que

"... diversas forças políticas, de maneira clandestina ou não, apresentam propostas de renovação, organização e avanço de um movimento sindical cuja hegemonia, até então, em mãos de

³⁸UTE - Boletim Informativo nº4. Outubro de 1980. p. 3. Belo Horizonte, MG., 1980.

³⁹Encontro Regional dos Trabalhadores do Ensino de Minas Gerais, 1986. p. 10.

setores moderados senão pelegos, inaugurando com isso uma ruptura definitiva e um novo marco do sindicalismo no Estado."⁴⁰

A diversidade de forças políticas presentes em 1979 vai continuar presente no processo de organização dos professores, por ocasião da fundação da entidade.

De acordo com Isis Magalhães,

"Houve uma disputa ideológica na UTE, no primeiro momento, muito levada por aqueles que opunham a visão de um sindicalismo mais avançado com a tentativa de puchar os segmentos mais atrasados da categoria."⁴¹

Essa visão era apoiada pelo PC que representava uma corrente do movimento, liderada por dissidentes da Associação das Professoras Primárias de Minas Gerais, que pretendia recuperar esta entidade. Era proposta também da grande maioria da categoria muito preocupada em defender a autonomia e interesses específicos do magistério. Para os últimos, o movimento sindical da educação deveria ser reinventado coletivamente pelos professores. Na afirmação desse projeto coletivo, rompe-se com um projeto social dominante e se afirmam entre os trabalhadores do ensino a vontade e o desejo de se organizar e expressar politicamente.

Todas as forças políticas, sem exceção, participaram da greve de 1979 e contribuíram nos primeiros passos para a fundação da entidade.

"Nenhuma das tendências se assumiam enquanto tal por causa da ditadura. Quem percebia as divergências eram os que estavam mais próximos do Comando."⁴²

⁴⁰ MAXIMILIANO, David. Op. Cit.

⁴¹ MAGALHÃES, Isis. Participou do movimento de 79, quando era professora da Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte. MG. 1990.

⁴² SOARES, Maria Perpétua Socorro. Líder e militante da UTE

O encaminhamento destas divergências prejudicou um pouco o trabalho da UTE

*"...com discussões acirradas, às vezes até violenta, entre as diferentes visões sindicais. Algumas vezes estas diferenças não eram resolvidas internamente e vasavam em assembléias de greves, o que prejudicava a unidade necessária para se levar a luta à vitória."*⁴³

O conflito entre as diversas tendências políticas representa a luta pela própria democracia.

*"...De um lado uma visão de construção de uma entidade de massas aberta a todos os trabalhadores, que mobiliza a categoria a partir de suas questões imediatas. De outro a visão de um sindicalismo vanguardista, que muitas vezes joga a categoria em aventuras que atrasam o processo de mobilização, e com práticas sectárias e principistas."*⁴⁴

Na criação da UTE as contradições surgiam em função das diferentes visões de poder postas por tendências político-ideológica conflitantes, fazendo aflorar métodos e estratégias contraditórios quanto à maior ou menor margem de liberdade na estruturação da organização. A luta ideológica se trava em torno de interesses opostos: centralização/descentralização; heteronomia/autonomia. As contradições emergem *"...da relação entre indivíduo e política, entre movimento e instituição, liberdade e ação política..."*⁴⁵

Estes problemas que têm origem com o nascimento da

⁴³ ANDRADE, Durval Ângelo. O ABC do APPC. A luta dos trabalhadores do ensino em Contagem. 1988. p.57.

⁴⁴ ANDRADE, Durval Ângelo. O ABC do APC. A luta dos trabalhadores do ensino em Contagem. 1988. p.68.

⁴⁵ LE VEN, Michel Marie. Apostila. Autonomia e movimento operário. Mimeo. 1987. p. 4.

entidade vão interferir na relação entre líderes, militantes e bases e coexistir na história da organização político-sindical dos trabalhadores do ensino de Minas Gerais, num conflito entre o desejo de liberdade e a necessidade de organização.

Todo o processo de organização dos trabalhadores do ensino resulta efetivamente num avanço em direção ao exercício democrático. Entretanto, os anseios de autonomia e liberdade defendidos pela liderança, mais representativa dos interesses específicos da categoria, bem como o peso das tendências políticas poderiam justificar respectivamente as representações democráticas e autoritárias com relação à fundação da UTE e quanto ao encaminhamento e condução da greve de 1980 e movimentos subsequentes.

Entre os documentos, são amplas as informações que atestam o caráter democrático da entidade. Afirmam, portanto, que no seu projeto inicial a UTE era pensada como uma organização

"...de todos os professores, participante e ativa, canal não só de reivindicação e discussão, mas também de conagração da classe"⁴⁶.

"Pretendia-se fazer da UTE presente em cada município dessa Minas Gerais, em cada escola, em cada sala de aula; torná-la uma verdadeira casa daqueles que fazem da educação o seu trabalho"⁴⁷.

A nova entidade que nasce da mobilização e organização dos professores era considerada como "...sendo construída nos moldes do movimento de maio, ou seja democrática e pelas bases do

⁴⁶MÓDULO III. O Terceiro momento do professor. Edição extra. Belo Horizonte. Novembro/79, p.1.

⁴⁷Idem, ibid.

professorado..."⁴⁸.

As representações democráticas da entidade co-existiam com visões autoritárias da relação UTE/base entre muitos líderes e militantes. Para estes, a UTE foi criada sem discussão nas bases.

*"Como o movimento foi muito forte, ninguém seria contra a criação da instituição. Houve a convocação de um Congresso para avaliação do movimento. Eu me considerava uma pessoa de esquerda que estava contra uma estrutura, por isso era necessário organizar, mesmo que o grupo de esquerda fosse heterogêneo, por causa de minha consciência de classe. Na época tinha consciência que estava sendo usada por esses grupos que tinham outros interesses aos dos professores. Eu tinha uma aspiração sindicalista."*⁴⁹

As diferentes visões vão interferir também na disputa do processo eleitoral tanto a nível de UTE estadual como nas sub-sedes do interior. Em Belo Horizonte, Isis Magalhães, ligada à tendência trotskista-leninista foi expulsa da UTE⁵⁰. Em Uberlândia as posições se conflitavam no processo de eleição da diretoria, conforme demonstra a fala seguinte:

*"Havia uma força de direita que queria me tirar do CGG depois de ter dirigido uma greve vitoriosa. Não aceitaram minha filiação, alegando que eu era muito radical e queria manipular a categoria."*⁵¹

⁴⁸DOCUMENTO intitulado: A grande aula. UTE-MG, p.4.

⁴⁹SANTOS, Marli Aparecida dos. Professora de História, com experiência nas quatro primeiras séries. Pertenceu à diretoria provisória da UTE a nível estadual. Uberlândia, MG., 1990.

⁵⁰MAGALHÃES, Isis. Op. cit.p.

⁵¹SOUZA, Maria Lucélia de. Professora com experiência nas quatro primeiras séries. Líder dos professores em 1979. Pertencente ao "Trabalho", foi vice-presidente do PT e dirigente da CUT em Uberlândia. Uberlândia, MG., 1990.

Muitos professores percebiam a luta interna no interior da UTE.

*"A disputa pelo poder era muito grande que sufocava e rejeitava aqueles que não comungavam as tendências dominantes. E o poder foge das ideologias, vai para os interesses pessoais. É maquiavélico."*⁵²

*"As tendências se engolfavam em Belo Horizonte e não se chegava à conclusão nenhuma. Era palpável a luta política. As várias idéias dão oxigenação às idéias mas em alguns momentos prejudicam os interesses dos professores."*⁵³

Por ocasião da fundação da UTE-MG, havia uma preocupação das professoras e militantes em se organizar a nível de escola, nas regionais, na criação de sub-sedes e a nível nacional. A sua resistência se dava em função da interferência de forças políticas que conflitavam com suas aspirações de autonomia e independência.

A organização da entidade dos professores se constitui, portanto, num clima de discussão entre as várias facções políticas, forças da direita e grupos independentes que apresentavam expressões políticas divergentes que muitas vezes desvirtuavam o caráter tipicamente sindical. Assim, com a criação da entidade já existiam as condições para um possível distanciamento das bases em relação à liderança. A instrumentalização político-partidária de algumas tendências gera resistência entre grande parte da categoria que aceita a entidade, apenas pela necessidade de estarem organizados.

Com relação à estrutura organizacional da entidade, as

⁵² Idem, ibid.

⁵³ OLIVEIRA, Nilza Alves. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, com experiência nas quatro primeiras séries. Líder dos professores em 1979. Uberlândia, MG, 1990.

representações são também divergentes quanto ao maior ou menor grau de democracia existente na instituição. De acordo com o estatuto da entidade, o Congresso é o organismo máximo de decisão da UTE-MG. Suas decisões deveriam

"... ser acatadas por todos os organismos da entidade: Diretoria, Conselho Geral, sub-sedes, associações filiadas, Regionais de Belo Horizonte e por todos associados da UTE-MG."⁵⁴

Entretanto para Fernando Viana Cabral, em 1979 e 1980 a UTE tem uma estrutura formal que não se cumpre na realidade. Isto porque

"A UTE foi organizada inicialmente da maneira mais aberta possível. O primeiro estatuto não reunia direitos e deveres entre os membros da diretoria. Inicialmente esbarramos na legislação vigente que para registrar uma entidade tem que ter os responsáveis legais. Aí se escolheu o presidente, o secretário e tesoureiro. A segunda limitação foi característica do ser humano mesmo: como não havia distribuição de obrigações estatutariamente falando, quase todos não se obrigavam a nada na prática. Em compensação, como não havia nenhum pré-requisito para participar das diversas instâncias isso resultou em amplos debates. Acrescentando-se a isso uma prática bastante democrática de fazer movimento, isso gerou, na minha opinião, a maior escola de fazer política nesse Estado. Ocorreu a formação de mais lideranças que pela própria formação e prática sindical encontrou no PT um campo tão fértil e útil como era o da UTE".⁵⁵

Outros líderes e militantes já apontam características autoritárias na estrutura da UTE e na sua relação com as bases . "Em 1980, as assembléias em Belo Horizonte eram muito fechadas"⁵⁶.

⁵⁴BOLETIM Informativo da UTE nº 4. Outubro de 1980, p. 9. Belo Horizonte, MG.

⁵⁵CABRAL, Fernando Viana. Professor de 2º Grau. Participou dos movimentos de 79 e 80 e contribui para a fundação da UTE. Belo Horizonte, MG. 1990.

⁵⁶OLIVEIRA, Nilza Alves de. Professora da Universidade Federal de Uberlândia, seis anos de experiência com as quatro primeiras

"Fui vaiada numa assembléia de 3.000 (três mil) pessoas. A maioria de belo Horizonte muito estimulada para desencadear o movimento, mas em Uberlândia e Alto Paranaíba foi decidido que não havia clima de greve, não era o momento por causa das ameaças. Houve vaia, numa assembléia tinha que se concordar com a liderança."⁵⁷

"Cada cidade tira o indicativo de greve. Isto é discutido nos Conselhos. Do Conselho tira-se uma proposta para a Assembléia. No Conselho se decide e vota pela não-greve e na Assembléia Estadual se vota a favor da greve. Os professores não querem e os líderes têm que trabalhar a favor. Portanto, o processo de deflagrar a greve não é democrático. Cria-se uma barreira muito grande porque a opinião não é respeitada. Em 1981 a UTE estava completamente queimada."⁵⁸

Ocorre uma tensão permanente entre representantes da entidade e as bases, entre a estrutura da instituição e a sua relação com a maioria dos professores. Alguns líderes e representantes da UTE conclamam a democracia nas formas de luta e na organização dos professores, uma vez que os organismos são eleitos nas bases: comandos gerais de greve e comandos regionais. Entretanto a centralização da categoria se dá a nível estadual e nacional.

Para muitos professores e militantes, de acordo com a estrutura da UTE, o Congresso e Assembléias como instâncias máximas de decisão do sindicato, definem politicamente a organização de cima para baixo. O depoimento destes segmentos

séries. Primeira presidente da UTE em Uberlândia. Uberlândia, MG. 1990.

⁵⁷ SANTOS, Marli Aparecida dos. professora de História, com experiência nas quatro primeiras séries. Pertenceu à Diretoria Provisória da UTE-MG. Uberlândia, MG. 1990.

⁵⁸ BORGES, Ângela Maria Carrijo. Professora de História. Integrante da diretoria da UTE em Uberlândia em 1990. Uberlândia, MG. 1990.

afirmando o caráter anti-democrático da fundação da UTE e de sua estrutura indica que a

*"...expressão das opiniões tem um valor apenas muito limitado, a partir do momento em que o tipo de funcionamento da coletividade impede que essa opinião se forme em bases sólidas, ou seja, através de uma participação permanente nas atividades e na solução dos problemas colocados..."*⁵⁹

Esse argumento é comprovado na seguinte fala:

*"Nas assembleias sempre há poucos que falam e outros só escutam. A base demorou a aprender os rituais da assembleia. O relacionamento da liderança com as professoras de primeira a quarta série era dificultada pela repressão dos diretores e radicalismo dos líderes. Criou-se uma elitizinha de líderes, que passou a tomar decisões sozinha e não falava a linguagem da professora."*⁶⁰

As diferentes tendências políticas no interior do movimento, bem como a dificuldade da maioria dos professores em participar do exercício democrático, dado ao longo período de repressão e silêncio impostos pela ditadura, facilitavam o trânsito e discurso dos líderes, fazendo com que apenas sua opinião parecesse válida. Deste modo, a base se mantém afastada dos problemas sem ter controle do poder que fica restrito a poucos. Os limites da socialização do conhecimento e da informação impunham restrições ao exercício da democracia. A democracia possível não abria espaço para uma efetiva participação da professora enquanto sujeito político, que tem total controle sobre a criação da entidade a partir de sua própria experiência.

⁵⁹ CASTORÍADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. 1985. p. 165.

⁶⁰ BORGES, Ângela Maria Carrijo. Professora de História. Integrante da diretoria da UTE em 1990. Uberlândia, MG. 1990.

CAPTITULO VII

RELAÇÃO LÍDERES/BASE NO MOVIMENTO REIVINDICATÓRIO DE 1980

As contradições vividas no movimento de 79, dadas as divergências de interesses e motivações conflitantes, se intensificam com a construção da entidade e vão ter seu curso e aprofundamento na greve de 1980. A tolerância do Estado - em relação ao movimento reivindicatório dos trabalhadores do ensino em 1979, que deu origem à criação da UTE como organização independente e autônoma em relação ao Estado - se transforma numa investida claramente repressora na greve de 1980. O Estado passa a enfrentar os movimentos sociais com autoritarismo para estancar a força do emergente e novo movimento social.

O movimento de 1979 representou uma vitória para os trabalhadores do ensino, com um saldo de experiência e o otimismo da construção da UTE, que superestimaram as possibilidades do movimento em 1980. Entretanto, o Estado estava mais preparado e disposto a tudo para impedir uma nova vitória dos professores. Caso contrário, o governo teria que se acostumar com um movimento crescente de pressão de uma categoria que se auto-constituía sujeito político, para interferir e transformar a política no cotidiano de trabalho.

O movimento muito forte em 1979 facilitou a assimilação das bases para a construção da UTE. Assim, em 1980, com a

assimilação dos líderes de base, as professoras ainda não organizadas não encontrando tendem a se dispensar.

A UTE parece não ter conseguido compatibilizar a necessária expressão institucional dos trabalhadores do ensino com suas tendências organizativas de base, sem minar pela cooptação sua energia e vitalidade.

Em 1980, as negociações das reivindicações com o governo se farão, portanto, pela mediação da UTE. A reafirmação das reivindicações propostas no ano anterior pela defesa dos interesses dos trabalhadores do ensino

"está inscrita no âmbito de uma luta mais ampla que vem sendo levada por toda a classe trabalhadora em defesa de melhores condições de vida e trabalho em consequência da exploração perpetuada sobre ela durante anos".¹

Com a fundação da UTE havia entre as lideranças um clima de euforia e otimismo com relação às perspectivas de reivindicações para 1980. A união da categoria em 1979 parecia garantir as reivindicações salariais para 1980.

Entretanto neste ano, dado o clima de repressão e ameaças, as mestras recuaram e os líderes parecem se destacar do coletivo dos professores. Desse modo, os líderes procuram se impor através de um chamamento persuasivo, sob a forma de pressão em relação às bases:

"Nós que estamos em greve queremos pedir a você que está hesitando para meditar no seguinte: quando vencermos - e venceremos - você não se sentirá constrangido em participar dos benefícios que nós tivermos conquistado? Não pesará em sua consciência receber as vantagens que nós outros conquistarmos

¹OFÍCIO da UTE ao Governador Francelino Pereira. Belo Horizonte, MG. 21.08.79.

com tanto sacrifício? Pois saiba que cada companheiro que foge da luta aumenta este sacrifício, pois dá ao governo argumentos e instrumentos de luta contra nós, além do perigo de desanimar os outros... Não vá à escola. Seu quartel general é a regional. Vá informar-se e assumir tarefas. Não deixe para os outros a defesa de sua dignidade e de seus direitos."²

Com relação às ameaças do governo de demissão dos contratados e suspensão aos efetivos, previstas pelo Decreto 20.500, o Comando Geral de Greve não passava para os professores o real alcance das iminentes punições. Novamente se utilizavam de um discurso estratégico, que camuflava o real alcance dos fatos.

"De que você tem medo? Da propaganda do governo? Das ameaças? Se raciocinar um pouco, verá que elas só têm valor se a gente se dividir, pois como poderá demitir e substituir os 153.000 que nós somos?"³

Algumas professoras começam a expressar seu ressentimento pela não participação das companheiras.

"Elas acham que o machismo está atrapalhando, que muitas professoras não vão às assembléias, às reuniões das regionais porque os maridos não deixam. Mas têm muitas que usam o marido como desculpa, é puro comodismo."⁴

"D. Maria Aparecida conta que era a única da escola a ir às assembléias (...) Depois da segunda assembléia, já em greve, ela deu a maior bronca 'Vocês estão parecendo cachorrinho: foi só o governador bater o pé e vocês correram'"⁵

²COMANDO Geral de Greve. Comunicado arquivado na UTE. Belo Horizonte, MG. 03/05/1980.

³DOCUMENTO arquivado na UTE pelo Comando Geral de Greve. Belo Horizonte, MG. 03/05/1980.

⁴PROFESSORA, D. Elizabeth. In: Em Tempo. Ano III, nº 5. 1 a 14 de maio de 1980. p.7. Belo Horizonte, MG.

⁵Idem, ibid.

Havia uma maior preocupação entre líderes e militantes com a postura dos não grevistas, que contribuíam para a divisão e desunião da categoria, impedindo a consolidação da unidade e solidariedade. As professoras resistiram à adesão e a abandonaram rapidamente: o clima repressivo gerou incerteza e medo.

Mesmo depois de presos os representantes da UTE, num clima de medo e terror, o movimento ainda se manteve pela rearticulação de novos líderes e pela vontade e persistência de alguns segmentos das bases. A UTE se descaracteriza quando a liderança à frente da greve assumiu-se enquanto Comando Geral de Greve como no movimento de 1979, e não em nome da UTE, como comprovam os folhetos, cartas e demais correspondências desse período.

Com a prisão da liderança passou a se explorar o lado emocional e afetivo do magistério.

"Nossos companheiros presos, impedidos de estar agindo ao nosso lado, reduzidos ao silêncio, assumiram a única forma que lhes restava de continuar participando: greve de fome (...) Eles dentro do cárcere, arriscando a saúde e a vida. Nós aqui fora consolidando nossa união e disposição de luta"⁶

"O discurso dos líderes era o estado de saúde dos prisioneiros."⁷

As flutuações no discurso da liderança ora, sensibilizando ora, recriminando as bases, denunciavam a desesperança de um movimento, prestes a se esvaziar.

⁶COMANDO Geral de Greve. Carta aos Professores. Arquivo da UTE, Belo Horizonte, MG. 1980.

⁷BORGES, Ângela Maria Carrijo. Professora de História. E. E. Prof. José Ignácio de Sousa. Pertencente à diretoria da UTE de Uberlândia em 1990. Uberlândia, MG, 1990.

"Nós e nossos companheiros presos, levaremos até as últimas consequências o compromisso que assumimos quando escolhemos Tiradentes, como patrono de nossa greve: 'Educação Ainda que Tardia'. E há duas maneiras de ser Joaquim Silvério dos Reis: uma, a desses serviçais do governo que, na ânsia de bem servir, estão denunciando os seus colegas e se prestando a ser braços de carrasco; outra, a daqueles que se arriscam a dividir e enfraquecer nosso movimento por omissão ou por medo."⁸

Existe um apelo constante dos líderes aos não-grevistas.

"Contra a intransigência dos aliados e comprometidos com o governo do Estado espalhados pelo interior, contra o tráfico de favor e influências próprio do compadrismo eleitoral, fora de hora e contra a covardia individual de alguns pobres diabos carreiristas, precisamos antepor e reafirmar a idéia maior da união, do interesse coletivo e dos verdadeiros princípios do professorado nesta greve."⁹

Entretanto, houve líderes que percebia o recuo das professoras sob um outro prisma:

"...os que estão na escola não são traidores, são companheiros que não possuem a coragem dos que aqui se encontram. Não podemos definir coragem e sim dar exemplo de coragem..."¹⁰

Não houve também consenso sobre o final da greve, com opiniões divergentes entre a UTE e membros do Comando Geral de Greve. Em assembléia tumultuada a divisão se estendeu a aproximadamente 600 (seiscentos) professores que dela participaram. A posição do Comando Geral de Greve argumentava

⁸COMANDO Geral de Greve. Carta aos professores. Belo Horizonte, MG., 1980.

⁹BOLETIM do Comando Geral de Greve aos professores. Belo Horizonte, MG., 1980.

¹⁰SILVA, Marcus Vinícius Oliveira de . In: Jornal de Minas. 7/5/1980. p. 1.

"...que o movimento estava fraco e que era necessário um recuo estratégico, com o retorno às aulas, para que houvesse uma maior organização, capaz de favorecer a retomada da greve no futuro. (...) Já o diretor da Associação dos Professores de Contagem, Marcus Vinicius de Oliveira Silva, um dos defensores da continuação da greve, disse que, com o retorno às aulas o professorado mineiro não conseguiria a liberdade dos cinco professores no DOPS. ..."¹¹

Luiz Soares Dulci encaminhou a solução do conflito com a seguinte mensagem aos professores:

"A justiça hoje foi derrotada pela força, embora tenhamos a certeza firme de que perdemos apenas uma batalha dentro de uma luta que continua. Podemos voltar às escolas, professores e alunos, de cabeça erguida. Nós sabemos ser dignos e nosso exemplo de dignidade triunfará..."¹²

No discurso do líder preso, Luiz Soares Dulci, não havia ressentimento nem denúncia aos professores não grevistas, mas uma clareza do fracasso que ele responsabiliza às medidas punitivas do governador e uma mensagem de esperança: "...se voltarmos às escolas, voltaremos com o gosto amargo de uma derrota, mas com a certeza de que estaremos mais fortes no futuro"¹³.

Continua em 1980 o trabalho de sensibilização dos líderes buscando relacionar a professora ao trabalhador, entretanto, nesse ano "o nome da UTE assustava as professoras"¹⁴. Sendo muito forte a pressão das diretoras, eram explorados os direitos humanos de liberdade e responsabilidade, procurando

¹¹JORNAL do Brasil. 07/05/80. p. 17.

¹²DOCUMENTO Arquivado na UTE. Belo Horizonte, MG., 1980.

¹³Idem, ibid.

¹⁴PROFESSORA primária. Uberlândia, MG., 1990.

liberar as trabalhadoras do ensino de elemento culturais arraigados como a submissão à diretora.

"Precisamos nos libertar de uma série de posicionamentos que nos foram impostos pela tradição: Por que esperar autorização do diretor para definir se reclamo ou não dos meus vencimentos? Podem não me dar 'liberdade' de falar, pedir, reclamar, exigir! Mas não podem me impedir de ser interiormente 'liberto', de 'pensar', 'questionar e escolher'! Sou consciente, portanto, sou responsável. Muito mais que tudo professor é pessoa humana"¹⁵.

O trabalho de politização dos líderes e militantes visa não apenas questionar e contestar a ordem social vigente, desvelando o implícito dos comportamentos, ao mesmo tempo que coloca novas maneiras de ser e de pensar. Busca-se, portanto, a destruição de valores cristalizados e sedimentados entre as mestras, possibilitando sua tomada de consciência sobre as relações sociais vigentes.

Em 1979, existe uma relação dialética e dinâmica entre líderes e professores. A expressiva e criativa espontaneidade destes se enriquece com o direcionamento político dos líderes, ao mesmo tempo que redimensiona sua ação, conferindo ao movimento força e coesão, pressão e expressão.

No movimento reivindicatório de 1980, a harmonia e equilíbrio na relação líderes-bases se perdem e o encaminhamento da greve se dá principalmente pela vontade política dos representantes. Neste ano, não houve uma preocupação constante e sistemática das lideranças em avaliar o saldo organizativo da greve de 79 e as possibilidades concretas da greve de 1980. As propostas não foram enriquecidas pelo debate democrático com as

¹⁵DISCURSO de um líder. Arquivo da UTE. Belo Horizonte, MG., 1980.

bases.

Aliado a esses fatores, o autoritarismo do Estado provoca um recuo nas bases, que não respondem aos propósitos revolucionários da liderança e a greve se mantém principalmente, pelos líderes e pelos militantes mais combativos. Com isso, a precisão na formulação das reivindicações; o planejamento e organização das atividades grevistas ganham destaque em detrimento do sentimento e expressão das bases.

CONCLUSÃO

A prática política das professoras, traduzida na sua luta para democratizar as relações de trabalho no interior da escola, vai se firmar nos movimentos reivindicatórios de 79 e 80 que conseguem teorizar sua prática quotidiana através das reivindicações estratégias de mobilização.

Estes movimentos respondem às necessidades e aspirações das mestras em construir um sindicato autêntico. O avanço dos movimentos sociais impulsiona para a visão de um sindicalismo novo, com métodos representativos mais eficazes de reivindicar melhores salários e melhores condições de vida e de trabalho.

O projeto de organização sindical das professoras avança, portanto, com a criação da UTE, MG. Apesar de todas as contradições vivenciadas pela categoria na sua relação com a entidade, dada a presença das mais diversas forças políticas, a UTE significa um novo marco no movimento de organização das professoras.

A nova entidade, representada pela União dos Trabalhadores do Ensino, em MG, traz uma proposta implícita de igualdade, ao congregar no seu interior todos os profissionais da Educação: professores, serventes, especialistas e diretores, na sua condição de trabalhadores.

Entretanto, fundada a UTE-MG e a partir da greve de 1980, os depoimentos sugerem uma relação mais diretiva entre representantes da entidade e professores. Neste sentido, as representações negativas entre os professores com relação a UTE, estão muito ligadas à contradição vivenciada entre poder e

autonomia. A resistência de parcela da categoria em se organizar a nível sindical, resulta de determinações culturais aliadas aos erros e sectarismos de líderes e militantes mais radicais.

As professoras primárias têm uma cultura própria que resiste à padronização e integração, com força para desequilibrar o instituído. A sua resistência e luta no cotidiano de trabalho, contra relações autoritárias impostas pela direção e especialistas, vão se travar também com representantes da entidade, quando o autoritarismo surge na instituição, através da divisão dirigentes/dirigidos.

Ao contrário do que pensam muitos representantes da categoria, a mestra não é, portanto, "atrasada" e "despolitizada", possuindo um saber que funciona com balizador do poder que ameaça sua autonomia e liberdade. A prática político-cultural da professora, na sua relação com representantes da UTE, nega o autorismo e pressiona o exercício democrático.

A resistência das professoras primárias contra práticas autoritárias pode ser confirmada pelo seu nível de participação nas greves que sucedem o movimento reivindicatório de 1979. Se estabelecermos um parâmetro entre aquelas e a greve de 79, quando parecia haver um equilíbrio entre a coordenação da liderança e a expressiva adesão das mestras, percebe-se pelos depoimentos que a intervenção e direcionamento dos líderes provocam o recuo das bases, se intensificando à medida que aumenta o distanciamento das mesmas.

Toda história de organização política e das professoras, é marcada por sua resistência e luta. Entretanto, tem que se reconhecer o saldo positivo das greves de 79 e 80. A prática político - pedagógica realizada então fora de sala de aula, se traduz em lições de democracia, solidariedade, união e luta. A

criatividade das professoras. Dessas representações algumas não sobrevivem à greve de 79. Entretanto, ocorrem também mudanças profundas que vão contribuir para a formação de um novo imaginário entre as professoras. Apesar de todas as tentativas do Estado em apagar a memória destes movimentos pela repressão e pela força, algo novo permanece e retorna ao cotidiano da escola. Nos movimentos reivindicatórios de 79 e 80, a denúncia das professoras contra a política educacional do Estado, reconhecida nos baixos salários e precárias condições de trabalho, bem como sua aspiração pela valorização e profissionalização do magistério trazem implícito o seu questionamento com relação à organização do trabalho no sistema estadual de educação.

O ato pedagógico fora da sala de aula se torna essencialmente político. A prática político - pedagógica das mestras se constrói das lições de suas lutas político - econômicas e culturais, na tentativa de reorganização do seu trabalho, de melhorar as condições salariais e de melhorar as relações de poder no interior da escola.

Nesta luta, a professora se transforma, podendo modificar e interferir no seu cotidiano de trabalho. Termina a campanha reivindicatória mas continua a luta entre os que buscam conquistar novos espaços contra aqueles que representam a perpetuação do poder. A resistência das mestras vai se transformando em atos de rebeldia contra a direção e especialistas. A desobediência, a sabotagem são ações isoladas mas que tornam mais acirradas as contradições no interior da escola.

Segundo Luiz Soares Dulci, as greves de 79 e 80 dessacralizaram a autoridade, relativizando o controle entre dirigentes e dirigidos. Trata-se de uma inovação mais na forma do que no conteúdo. Inovação cultural que transformou em anti-valor a

idéia de sacerdócio, de dedicação amadorística, ao mesmo tempo que se dá o reconhecimento do professor como profissional.¹

Além do saldo organizativo e do avanço democrático responsáveis pela criação da entidade, as greves de 79 e 80 demarcam uma história de luta em que o magistério público mineiro vai ser contemplado com muitas vitórias. Entre estas podem ser relacionadas: vencimento por habilitação decorrente da regulamentação da promoção por acesso; equiparação dos aposentados ao pessoal da ativa; 13º salário; reajuste semestral e eleições diretas para diretores.

Com a escolha dos diretores pela comunidade escolar e pais de aluno - a mais recente conquista do magistério público mineiro amplia-se o espaço para o exercício democrático no interior da escola. As professoras ganham em autonomia e liberdade na medida mesma em que se esvazia o poder da direção e especialistas.

Embora as divergências políticas no interior da UTE tenham muitas vezes interferido nos anseios reivindicatórios das bases que expressaram consciência de luta ou a ela se opuseram independente da vontade da liderança, tanto os líderes como as bases cresceram com a experiência das greves, partilhando erros e acertos, vitórias e derrotas.

Entretanto, o saldo positivo das greves de 79 e 80 e dos movimentos subseqüentes tem alcance limitado, ficando sem ressonância entre grande parte das professoras primárias. Existe todo um mecanismo para reavivär as heranças e lembranças, produzindo e reutilizando constantemente um imaginário que garanta a perpetuação das relações de poder na divisão sexual e técnica do

¹DULCI, Luíz Soares. Op. cit.

trabalho. Conseqüentemente, a inovação cultural de grande parte da categoria não rompe com a obstinação de um discurso que foi se cristalizando durante todo o processo de formação da professora e enquanto força de trabalho feminina.

Não se constituindo numa categoria homogênea, a luta das professoras foge a um parâmetro único e imutável, se desenvolvendo em modalidades diversas de acordo com as possibilidades e limitações que lhe são postas. Além das carências do próprio movimento, a cada nível de luta mais avançado o Estado se reorganiza para minar as novas potencialidades.

As trabalhadoras do ensino das séries fundamentais crescem politicamente dentro das limitações do movimento social e da própria fragilidade do movimento político-sindical. Grande número das professoras primárias percorrem o tortuoso caminho da democracia e são hoje mais conscientes tanto na adesão quanto na resitência à participação, em suas lutas políticos-reivindicatórias.

A organização política das mestras está, portanto, em construção, sendo influenciada por interferência políticas e por tradições culturais, diferentes e contraditórias que atuam conflitantemente sobre sua consciência de classe em contínuo movimento. Essa consciência de classe vai seconstruindo na luta e prática políticas que surgem da crítica ao cotidiano de trabalho até a integração da professora na ação coletiva dos movimentos reivindicatórios. Esta luta e a organização se reforçam num processo descontínuo de avanços e retrocessos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1) ABIB, Jorge José. As Secretarias Estaduais da Educação e a Administração dos Sistemas de Ensino. Brasília: MEC, 1980.
- 2) AGORA. Divinópolis/MG, 20 abril de 1980.
- 3) AMARAL, Ana Lúcia. A Pseudo-democratização da Escola Normal: Um estudo no Instituto de Educação de Minas Gerais. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 1985. Dissertação de Mestrado.
- 4) ANDERSON, Perry. A crise da crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo. 3ª edição, São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 5) ANDRADE Durval Angelo. O abc do apc: a luta dos trabalhadores do ensino de Contagem. Contagem: Edição do Autor, 1988.
- 6) ANSART, Pierre. A psicanálise como instrumento de análise em situações ideológicas. Pev. L'Homme e La Société, jan./dez./1979.
- 7) APPLE, Michael. Ensino e trabalho feminino: uma análise comparativa da história e ideologia. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 14-23, fev./1988.
- 8) ————. Relações de classe e de gênero e modificações no processo do trabalho docente. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 60, p. 3-14, fev./1987.
- 9) ARROYO, M. G. Educador trabalhador: organização do trabalho e profissionalização. Belo Horizonte: UFMG, 1985. Tese.
- 10) BARRETO, E.S. de. Professores da periferia: soluções simples para problemas complexos. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 14, p. 97-109, set./1975.

- 11) BARRETO, E. S. de et al. Ensino de 1º e 2º graus: intenção e realidade. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 30, p. 21-40, set./1979.
- 12) BLASS, Leila Maria Silva da. A greve: uma festa; a paralisação nacional bancária de setembro de 1985 em São Paulo. In: ENCONTRO ANUAL DE ANPOCS, 12, 1988. Mimeografado.
- 13) BRASIL. Presidência da República II Plano Nacional de Desenvolvimento 1975/1979. Brasília, 1974.
- 14) ———. Presidência da República. III Plano Nacional de Desenvolvimento 1980/1985. Brasília, 1980.
- 15) BRAVERMAN, Harry. Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.
- 16) BRUSCHINI, Cristina, AMADO, Tina. Estudos sobre mulher e educação: algumas questões sobre o magistério. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 64, p. 4-12, fev. 1988.
- 17) BULLETIN de Psychologie. V. 36, n. 360, maio/jun./1983. Apostila traduzida.
- 18) CAMPOS, Rogério Cunha de. Especialistas em educação: ideologia e cotidiano. 1985.
- 19) CARTA aberta à população mineira. Belo Horizonte, 1979.
- 20) CASTORIADIS, Cornelius. A experiência do movimento operário. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- 21) CHAGAS, Valmir. Formação do magistério: novo sistema, São Paulo: Atlas, 1976.
- 22) CHAUÍ, Marilena. Cultura e democracia: o discurso competente e outras falas. 3ª edição. São Paulo: Moderna, 1984.
- 23) CHAUÍ, Marilena. Conformismo da resitência: aspectos da

cultura popular no Brasil. 3ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1986.

- 24) COELHO, Levindo Ozanan. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1979.
- 25) CORRESPONDÊNCIA da Associação dos Professores de Poços de Caldas à Luiz Dulci.
- 26) CORRESPONDÊNCIA da Comissão Estadual Pró-entidade Nacional dos Trabalhadores do Ensino à UTE - MG, 20 de set. 1980.
- 27) CORRESPONDÊNCIA do Departamento do Interior para UTE/MG. Belo Horizonte: UTE, 1980.
- 28) DEZ porquês da greve. Belo Horizonte: UTE, s.d.
- 29) DIÁRIO DA TARDE. Belo Horizonte, 05 jun. 1979.
- 30) ————. Belo Horizonte, 11 jun. 1979.
- 31) DINIZ, Clélio Campolina. Economia e planejamento em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Políticos. Belo Horizonte, n. 58, jan. 1984.
- 32) DUTRA, Eliana Freitas de. Caminhos operários nas Minas Gerais. Belo Horizonte: UFMG, 1988.
- 33) EM TEMPO. Belo Horizonte, v. 3, n. 100, 21 fev./05 mar./ 1980.
- 34) ————. Belo Horizonte, v. 2, n. 6, 1-7 jun. 1979.
- 35) ————. Belo Horizonte. v. 2., n. 65, 25 - 13 mai. 1979.
- 36) ————. Belo Horizonte. v. 2, n. 70, 28 jun / 04 jul. / 1979.
- 37) ————. Belo Horizonte, v. 3, n. 105, 1 - 14 maio 1980.
- 38) ENCONTRO NACIONAL DO PT SOBRE MOVIMENTO DE MULHERES. Belo Horizonte.

- 39) ENCONTRO REGIONAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS.
1980.
- 40) ENCONTRO REGIONAL DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS
- UTE/CUT/CPB. Belo Horizonte.
- 41) ESTADO DE MINAS. Belo Horizonte, 30 maio 1979.
- 42) _____. Belo Horizonte, 27 mar 1980.
- 43) _____. Belo Horizonte, 29 mar. 1980.
- 44) _____. Belo Horizonte, 30 abr. 1980
- 45) _____. Belo Horizonte, 08 maio 1980
- 46) _____. Belo Horizonte, 10 jun. 1980.
- 47) ESTATUTO provisório da União dos Trabalhadores do Ensino de
Minas Gerais. Belo Horizonte. UTE, 1980.
- 48) FERNANDES FILHO, José. Plano mineiro de educação: Carta
compromisso, Belo Horizonte, 1976.
- 49) FIGUEIREDO, Eleonora et al. Conformismo e resistência na
escola pública. Ande, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 47-50, 1982.
- 50) _____. Professores e alunos na escola
básica: encontros e desencontros. Ande, São Paulo, n. 2,
nov. 1988.
- 51) FLEURY, Afonso C.C. VARGAS, Milton. Organização do trabalho:
Uma abordagem interdisciplinar, sete estudos sobre a
realidade brasileira. São Paulo: Atlas, 1987.
- 52) FOLHA DE SÃO PAULO, São Paulo, 25 abr. 1980.
- 53) O GLOBO. Rio de Janeiro, 09 jun. 1979.

- 54) ——— . Rio de Janeiro, 23 abr. 1980.
- 55) O GLOBO. Rio de Janeiro, 24 de abr. 1980.
- 56) GOMES, Angela Castro de. A invenção do trabalhismo. Rio de Janeiro: IUPERJ, 1988.
- 57) GORZ, André. Crítica da divisão do trabalho. São Paulo: Martins Fontes, 1980.
- 58) ——— . Adeus ao proletariado: (Para além do socialismo) Rio de Janeiro: Forense - Universitária, 1982.
- 59) GOUVEIA, A. J. Professores de amanhã: Um estudo de escolha vocacional. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1970.
- 60) A GRANDE aula. Belo Horizonte: UTE, 1979.
- 61) GREVE dos professores mineiros. Belo Horizonte, 1979.
- 62) HOBSBAWN, Eric J. Mundos do trabalho. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 63) JORNAL DA CASA. Belo Horizonte, 27 abr./03 maio/ 1980.
- 64) JORNAL DA TARDE. Belo Horizonte, 30 abr. 1980.
- 65) JORNAL DE MINAS. Belo Horizonte, 07 maio 1980.
- 66) JORNAL DO BRASIL. Rio de Janeiro, 01 maio 1980.
- 67) ——— . Rio de Janeiro, 07 maio 1980.
- 68) ——— . Rio de Janeiro, 09 ago. 1980.
- 69) ——— . Rio de Janeiro, 14 jun. 1981.
- 70) JORNAL DO SHOPPING. Belo Horizonte, 30 de mar. 1980.

- 71) ————. Belo Horizonte, 24 abr. 1980.
- 72) JORNAL DO SHOPPING. Belo Horizonte, 27 abr. 1980.
- 73) LEMOS, Maurício Borges. Natureza e perspectiva da indústria de bens de capital em Minas Gerais. Revista Brasileira de Estudos Políticos, Belo Horizonte, n. 58, jan. 1984.
- 74) LE VEN, Michel Marie. Trabalho e democracia: a experiência dos metalúrgicos mineiros (1978 - 1984). São Paulo: USP, 1987. Tese de doutorado.
- 75) ————. Autonomia e movimento operário. Belo Horizonte, 1987. Mimeografado.
- 76) A LIÇÃO das greves dos metalúrgicos de São Paulo. Cadernos do CEAS. Salvador, n. 70, p. 24-35, nov./dez. 1980.
- 77) LIMA, Marizete Azevedo de. A influência do sistema sócio-econômico nas modificações ocorridas no ensino fundamental brasileiro na vigência da Lei 4024 e 5692. Tese, Mimeografado.
- 78) LOBO, Elizabeth Souza de. Os usos do gênero. In: SEMINÁRIO DE RELAÇÕES DE SEXO/RELAÇÕES DE GÊNERO, 1988. Mimeografado.
- 79) MACHADO, Antônio Berto. Reflexões sobre a organização do processo de trabalho na escola. 1989.
- 80) MANDEL, Ernest. Control obrero, consejos obreros, autogestión. México: Era, 1974.
- 81) Maroni, Amnéris. A estratégia da recusa: análise das greves de maio/78. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- 82) MATOS, Olgárice C. E. Os arcanos do inteiramente outro: A Escola de Frankfurt: a melancolia e a revolução. São Paulo: Brasiliense, 1989.

- 83) MELO, G.N. de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo: Cortez, 1982.
- 84) MENDONÇA, Antonio Aureliano Chaves de. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial, 1972.
- 85) MEYER, M., MONTES, M. Lúcia. Redescobrimdo o Brasil: a festa na política. São Paulo: T.A. Queiroz, 1985.
- 86) MINAS GERAIS. Belo Horizonte, 01 mar. 1983.
- 87) ————. Secretaria de Estado da Educação. Ante projeto do código de ensino. Belo Horizonte, 1975.
- 88) ————, Secretaria de Estado da Educação. Conselho Estadual de Educação. Plano de recursos. Belo Horizonte, 1971. V. 3.
- 89) ————. O desafio da educação em Minas. Belo Horizonte, 1972.
- 90) ————. Secretaria de Estado de Planejamento. Coordenação Geral. Comportamento da economia mineira: período 1966 - 1977: Belo Horizonte. Documento n.15: educação.
- 91) MIRANDA, Glaura V. de. Movimentos sociais em Minas Gerais. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1987.
- 92) MOISÉS, José Álvaro. Lições de liberdade e de opressão: o novo sindicalismo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- 93) ————, et al. Contradições urbanas e movimentos sociais. 3ª ed. Rio de Janeiro: CEDEC/Paz e Terra. 1985.
- 94) MOISÉS, José Álvaro, Cidade, povo e poder. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

- 95) NIDELCOFF, M. T. Uma escola para o povo. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 96) NOVAES, Eliana. Professora primária: mestra ou tia. São Paulo: Cortez, 1984.
- 97) NÚCLEO Feminino Pró-PT da Grande Belo Horizonte às Professoras. Belo Horizonte, 1980.
- 98) OFÍCIO da UTE/MG ao Governador Francelino Pereira, 24 ago. 1979.
- 99) OFÍCIO da UTE/MG em resposta ao professor Sílvio de Lima Brandão, presidente do Núcleo Municipal de Caxambu. Ago. 1979.
- 100) PACHECO, Rondon. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1972.
- 101) _____. Mensagem apresentada à Assembléia Legislativa. Belo Horizonte: Imprensa Oficial. 1973.
- 102) PAMP - PROGRAMA DE APERFEIÇOAMENTO DO MAGISTÉRIO PRIMÁRIO. Brasília. v. 2, n. 2, 1967.
- 103) PARO, V. H. Administração escolar: introdução crítica. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1988.
- 104) PARTO primeiro: Araxá. Belo Horizonte: UTE, 1979.
- 105) PELA anistia ampla geral e irrestrita. Belo Horizonte: CBA-MFFA/MG, s.d.
- 106) PENIN, Sonia. Cotidiano e escola: a obra em construção. São Paulo: Cortez, 1984.
- 107) PEREIRA, Luiz. O magistério primário numa sociedade de classe. São Paulo: Pioneira, 1969.
- 108) PERROT, Michelle. Jeunesse de la greve. Paris: Editions du

professores de 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1984.

- 122) SADER, Eder, PAOLI, Maria Celia. Classes populares no pensamento sociológico brasileiro. In: CARDOSO, Ruth, org. A aventura antropológica. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- 123) SANTOS, Odeir José dos. A questão da produção e distribuição do conhecimento. Revista da Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, n. 2, dez 1983.
- 124) SGRECCIA, Alex. Leitura da crítica de Perry Anderson ao conceito de classe social em Thompson: indicações para o debate. 1985. Mimeografado.
- 125) SILVA, Antonio Ozai da. História das tendências no Brasil: origens, rachas e propostas. Encarte de Jornal.
- 126) SMOLKA, A.L.B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade) da sala de aula. Cadernos CEDES, São Paulo, n. 23, p. 39-47, 1989.
- 127) SOMARRIBA, Maria Mercês das et al. Lutas urbanas em Belo Horizonte. Belo Horizonte, 1984.
- 128) O TERCEIRO momento do professor. Belo Horizonte, v. 1, ago. 1979.
- 129) _____ . nov. 1979.
- 130) THIOLLENT, Michel. Crítica metodológica, investigação social e enquete operária. 5ª ed. São Paulo: Polis, 1987.
- 131) THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa I: a árvore da liberdade. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 132) _____ . A formação da classe operária inglesa II: a maldição de Adão. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

- 133) THOMPSON, E. P. A formação da classe operária inglesa III: a força dos trabalhadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 134) ————. Senhores e caçadores. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 135) ————. A miséria da teoria ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- 136) O TRABALHO. Belo Horizonte, 1979. Edição Extra.
- 137) TRATEMBERG, Maurício. Relações de poder na escola. Educação e Sociedade, São Paulo, n. 20, p. 40-45, jan./abr. 1985.
- 138) TRONTI, Mario et al. Processo de trabalho e estratégia de classe. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- 139) UNIÃO DOS TRABALHADORES DE ENSINO DE MINAS GERAIS. Boletim. Belo Horizonte, v. 1, n. 1.
- 140) ————. Carta dos professores sobre a questão da reposição das aulas. Belo Horizonte. Assembléia Geral dos Professores em 15 de maio de 1979.
- 141) ————. Comando Geral de Greve. Boletim Informativo de Greve. Belo Horizonte, n. 4, 1979.
- 142) ————. Comando Geral de Greve. Boletim Informativo de Greve. Belo Horizonte, n. 6, 1979.
- 143) UNIÃO DOS TRABALHADORES DE ENSINO DE MINAS GERAIS. Comando Geral de Greve. Boletim Informativo de Greve. Belo Horizonte, n. 7, 1979.
- 144) ————. Comando

senil, 1984.

- 109) PERROT, Michelle. Une histoire de femmes et elle possible, 1987.
- 110) —————. Os excluídos da história: operários, mulheres e prisioneiros. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- 111) PERRY, Anderson. A crise do marxismo: introdução a um debate contemporâneo. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 112) POMPERMAYER, Marly j. (org.). Movimentos sociais em Minas Gerais: emergências e perspectivas. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1987.
- 113) POR um PT de luta. Rio de Janeiro. v. 3, 1980.
- 114) PRINCIPAIS reivindicações do magistério. Belo Horizonte: UTE, 1979. Documento encaminhado ao governo em 1979.
- 115) PROFESSOR muito mais que tudo, pessoa humana. Uberlândia/MG. Discurso de líder trabalhista.
- 116) PROPOSTA a ser estudada. Belo Horizonte: UTE, 1979. Proposta encaminhada à Assembléia Legislativa de Minas Gerais.
- 117) PROPOSTA para a criação da Entidade Unificada a nível estadual. In: CONGRESSO DOS TRABALHADORES DO ENSINO DE MINAS GERAIS. Arquivo da UTE/MG.
- 118) RAGO, Margareth. Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- 119) RELATÓRIO da reunião nacional dos professores do PT. São Paulo, 1982.
- 120) REVISTA BRASILEIRA DE ESTUDOS POLÍTICOS. Belo Horizonte: UFMG, n. 65, jul. 1987.
- 121) RIBEIRO, Maria Luiza Santos. A formação política dos

Geral de Greve, Carta aberta ao povo de Uberlândia. 1979.

- 145) UNIÃO DOS TRABALHADORES DE ENSINO DE MINAS GERAIS. Comando Geral de Greve. Carta aos professores. Belo Horizonte, 1980.
- 146) _____. Comando Geral de Greve. Comunicado aos professores. Belo Horizonte, 1980.
- 147) _____. Um pouco de nossa história: 1979-1987. Belo Horizonte: UTE, 1987.
- 148) UTE Informa, n. 28, mar./abr. 1979.
- 149) VOEVELLE, Michel, Ideologias e mentalidades. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- 150) WACHOICS, Lilian Anna. Estudos regionais: relação professor/Estado no Paraná tradicional. São Paulo: Cortez, 1984.