

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O PROFESSOR EM GOIÁS

Sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente,
na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado

Aluno: Revalino Antonio de Freitas

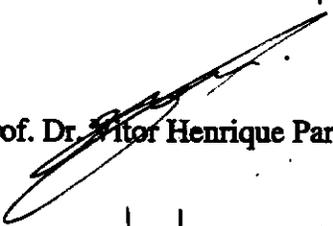
Orientadora: Profª. Drª. Maria Teresa Canesin Guimarães

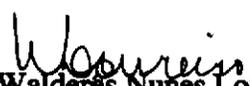
Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 11 de maio de 2.000

COMISSÃO EXAMINADORA:


Profª. Drª. Maria Teresa Canesin Guimarães


Prof. Dr. Vitor Henrique Paro


Profª. Drª. Walderes Nunes Loureiro

Dedicatória

Aos meus pais, Arlindo e Geni.

Ao meu filho, Mateus.

Aos professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás, que continuam se manifestando em defesa do ensino público e pela valorização da profissão.

Agradecimentos

O encerramento de um trabalho como esse, após anos de gestação, é também um momento de reflexão sobre a sua realização. Inúmeras pessoas contribuíram para que fosse possível a realização do mesmo. Outros, se não contribuíram diretamente, tiveram participação por outras vias, viabilizando o trabalho. A elas, manifesto meu agradecimento.

À Orientadora, professora Maria Teresa Canesin, pela consideração e amizade. Sua disposição em me orientar e as sugestões importantes permitiram chegar aos resultados finais.

Aos professores Vitor Henrique Paro e Walderês Nunes Loureiro, que se dispuseram a participar da qualificação e da defesa e cujas sugestões, durante a qualificação, foram valiosas para o trabalho.

Aos professores Ana Lúcia, Elza Chaves e Itami Campos — juntamente com Maria Teresa (Caneca), minha orientadora—, amigos generosos e que têm importante participação na minha vida acadêmica. Ana e Elza leram os primeiros capítulos e fizeram importantes contribuições.

Aos professores do Programa do Mestrado em Educação Brasileira, com os quais tive a oportunidade de estudar e que me possibilitaram ampliar os horizontes: Anita, Ildeu, José Luís, Luís Dourado, Maria Teresa (Caneca) e Marília.

Aos colegas professores da Faculdade de Educação e da Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da UFG, com quem em diversos momentos discuti sobre os rumos da pesquisa.

Aos colegas do Mestrado, com os quais tive a oportunidade de conviver ao longo desses anos.

Ao pessoal da Secretaria do Mestrado — Cirlene, Jordemira (Jô), Rosângela, Rosa Maria e Rúbia — e da Biblioteca da Faculdade — Cláudia, Andréa e Marilene.

À Rita Márcia, presença ímpar.

Aos meus pais, ao Mateus e à Ione, ao Ramalho e à Mariana.

À professora Eliana França e ao Gilberto Marinho. Às professoras Tânia e Valdirene, pela revisão.

Aos amigos, de quem muitas vezes fui forçado a privar da companhia, mas de quem sempre recebi estímulos.

Aos colegas do Sintego.

Lista de Abreviaturas

- ABE — Associação Brasileira de Educação
AID — Agência Internacional de Desenvolvimento
ANL — Aliança Nacional Libertadora
AOEGO — Associação dos Orientadores do Estado de Goiás
ASSUEGO — Associação dos Supervisores do Estado de Goiás
BID — Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD — Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CAI — Complexo Agroindustrial
CANG — colônia Agrícola Nacional de Goiás
CEE — Conselho Estadual de Educação
CLT — Consolidação das Leis do Trabalho
CNE — Conselho Nacional de Educação
CNTE — Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CPB — Confederação dos Professores do Brasil
CPPB — Confederação dos Professores Primários do Brasil
CPG — Centro dos Professores de Goiás
CPT — Comissão Pastoral da Terra
CSN — Companhia Siderúrgica Nacional
CTM — Centro de Treinamento do Magistério
CTPP — Centro de Treinamento de Professores Primários
CUT — Central Única dos Trabalhadores
FGTS — Fundo de Garantia por Tempo de Serviço
FUNDEF — Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE — Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LDB — Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OAB — Ordem dos Advogados do Brasil
OEA — Organização dos Estados Americanos
PABAAE — Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar
PIB — Produto Interno Bruto
PNUD — Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PSD — Partido Social Democrata
PTB — Partido Trabalhista Brasileiro
MEC — Ministério da Educação e Cultura
UCG — Universidade Católica de Goiás
UEG — Universidade Estadual de Goiás
UFG — Universidade Federal de Goiás
UDN — União Democrática Nacional
UnB — Universidade de Brasília
UNESCO — Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF — Organização das Nações Unidas para a Infância
USAID — United States Agency International for Development

Introdução	10
Sociedade, Estado e Educação no Brasil	18
Profissão docente, sociedade e Estado	21
Sociedade e educação no Brasil Império	29
Sociedade e educação na República Oligárquica	35
Profissionalização docente durante a República Oligárquica	43
Sociedade, educação e profissionalização docente na República Populista	49
Sociedade e Estado, durante o regime militar	59
Educação e profissionalização docente, durante o regime Militar	65
Sociedade, Estado e Educação em Goiás	69
Ocupação e desenvolvimento sócio-econômico de Goiás	70
A educação dos homens livres na Província de Goiás	75
A constituição da profissão docente na Província de Goiás ...	81
A inserção do Estado de Goiás na nova divisão regional do trabalho	94
A educação em Goiás durante a República Oligárquica	101
Reestruturação em Goiás durante a República Populista : a intervenção estatal	112
A educação em Goiás, durante a República Populista	121
Sociedade e economia em Goiás, durante o regime militar ...	133
Educação e profissionalização docente em Goiás, durante o regime militar	139
A emergência de um novo protagonista	146
Profissionalização docente: os impasses constitutivos ...	153
A baixa remuneração	155
A remuneração do professor em Goiás, ao longo do tempo ..	166
Complementariedade	179
Precarização	184
Deficiência na formação profissional	187
O clientelismo político	197
Considerações finais: perspectivas profissionais	202
Bibliografia	208
Anexo	220

A atividade profissional docente na rede pública de ensino do Estado de Goiás existe desde o período imperial. Desde então, enfrentou adversidades que comprometem a qualidade do ensino público e até mesmo sua existência enquanto profissão. Entender porque razão a atividade docente é tão depreciada, apesar do aparente prestígio de outrora, é o objetivo dessa pesquisa, que envolveu uma análise da conjuntura e da estrutura. Partindo do princípio de que entre a estrutura e a superestrutura existe uma reciprocidade, o estudo se preocupou em investigar como as relações estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado têm influenciado na constituição da profissão. Para tanto, procurou observar as ações estatais direcionadas a contemplar as exigências da sociedade quanto à oferta de educação formal e as intervenções sociais no ensino público. A pesquisa detectou a existência de aspectos constitutivos que dão conformidade à profissão. Os aspectos analisados (precariedade, baixa remuneração, qualificação profissional deficiente, complementariedade e ingerência do clientelismo político na profissão) se manifestam de longa data. A constatação da permanência desses aspectos e a forma como os mesmos influenciam na qualidade do ensino público e na depreciação da profissão exige a institucionalização de ações estatais que se orientem a partir dos interesses da sociedade e dos profissionais docentes, criando possibilidades de superação dessa situação adversa.

Abstract

The professional teaching activity of the public educational network in the State of Goiás, exists since the imperial era. Since then, it has faced adversities that have compromised the public education quality, and even its existence as a profession. Understanding the reason why the teaching activity is so depreciated, in spite of the former aparent prestige, is the goal of this research, that involved an analysis of the state of affair and of the structure. Following the principle that there is a reciprocity between the structure and the super-structure, the research is focused on investigating how the relationships established between society and State have influenced in the profession frame. For all that, it observed the state actions directed to contemplate the society requirements on the offer of formal education and the social interference in the public education. The research detected the existence of constitutive aspects that determine the resignation of the profession. The analised aspects (precariness, low salaries, inefficient professional qualification, complementary and interference of the spoil system in the profession) are being displayed for a long time. The proof of the permanence of these aspects and the way as they have influenced in the public education quality and in the profession depreciation, require the establishment of state actions that be guided by the society interests and the educational professionals, creating possibilities to overcome this adverse situation.

Introdução

Analisar o processo de constituição da profissão docente na rede pública de ensino do Estado de Goiás é o objetivo central que delinea este trabalho. Trata-se de desvendar os itinerários percorridos pela profissão, ricos e fecundos, permitindo apreender algo mais sobre a razão de ser da mesma.

A preocupação que direcionou o estudo foi a de entender porque o professor, responsável pela transmissão de saber sistematizado — bem social fundamental para a sociedade contemporânea — desfruta de tão baixo prestígio social, recebe salários irrisórios e tem um sentimento de pertencimento tão frágil. Importa aqui reter os motivos que levam uma profissão tão relevante a uma situação de precariedade.

As inquietações sobre a profissão não cessam com os questionamentos anteriores. Elas são amplas, ocupando-se de aspectos diversos, como as condições materiais e sociais, da formação profissional, da prática associativa e da sociabilidade no trabalho.

As respostas para aspectos tão diversificados como estes não são possíveis de serem obtidas apenas a partir da realidade dada de forma aparential. É preciso incursionar pelo objeto, conhecê-lo enquanto objeto *real*. Isto só é possível a partir do momento em que o pensamento elabora uma crítica, realizando uma imersão no *real*. Se a realidade é caótica, como sugere Marx (1983), então necessário se faz uma reflexão fundamentada na teoria, objetivando a apreensão da realidade que lhe é externa. Daí a imersão no *real*. É preciso que se adentre o mesmo em busca das minúcias que expliquem e explicitem suas múltiplas determinações, enfim, que possam elucidar a realidade.

A apreensão dos aspectos constitutivos da profissão docente levam a uma incursão no tempo e no espaço, em busca das múltiplas determinações que dão consistência à profissão. Trata-se de uma incursão que procura captar os nexos causais que levaram à atual configuração da profissão.

A possibilidade de apreensão dos nexos causais encontra-se dada pela análise da relação entre a conjuntura e a estrutura, relação esta que comporta uma reciprocidade, na qual a conjuntura consolida determinadas características que dão persistência à estrutura e esta, por sua vez, absorve tais características dando consistência à conjuntura. Dessa forma, é possível analisar as forças sociais presentes em determinado período histórico considerando que os fenômenos que se apresentam de forma imediata, ocasional, conjuntural, têm uma relação direta com os movimentos orgânicos, permanentes, estruturais.

A apreensão do objeto, em toda a sua fecundidade encontra-se no estudo detalhado que se possa realizar, da relação entre conjuntura e estrutura, da análise da relação entre estrutura e superestrutura, investigando como as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de um determinado período influenciam o processo histórico de longa duração, detectando vestígios que permitam avaliar como estas relações desenvolvem-se entre a sociedade civil e o Estado.

A caracterização do objeto, com as peculiaridades que lhe dão consistência e identidade, obtém-se através dos *aspectos constitutivos* da profissão. Tratam-se dos caracteres que permitem contemplar, com relativa segurança, a conformação e configuração do objeto em estudo, constatando a incidência dos mesmos ao longo do processo histórico em evidência. Eles não têm, necessariamente, que perpassar toda a existência do objeto, no entanto, a incidência com que se manifestam, influenciando o desenvolvimento de outros *aspectos*, permite demonstrar a constituição e consolidação do objeto de estudo.

Esses aspectos podem ser considerados enquanto *essenciais*, explicando os processos internos da realidade da profissão docente e, ao mesmo tempo, contribuindo para a formação de categorias mais amplas, complexas,

capazes de elucidar a profissão a partir de suas relações sociais. Em síntese, essas categorias estão implícitas nas relações que se estabelecem entre a sociedade e o Estado no que diz respeito ao processo educativo.

Uma vez considerados os procedimentos teórico-metodológicos propostos para que se possa incursionar pelos caminhos que levem ao desvendamento da atividade profissional docente, o procedimento seguinte trata da investigação e da exposição do objeto.

A investigação se fez em dois planos: no plano nacional, com a preocupação de observar o macro e, a partir do mesmo, detectar os aspectos que incidem sobre o objeto, do ponto de vista regional. Nesse sentido, a legislação federal e parte da vasta literatura sobre educação e a profissão docente, além de dados estatísticos, foram as principais fontes de consulta.

No plano regional, a investigação se fez a partir de documentos. As Mensagens e Relatórios de Presidentes — da Província e, posteriormente, do Estado — do Interventor Federal, discursos de governadores, legislação provincial e estadual, foram as fontes de consulta que permitiram uma aproximação maior do objeto, possibilitando detectar os aspectos constitutivos. A literatura regional sobre educação, ensino público e profissão docente, apesar de restrita, teve grande relevância, pela qualidade do conhecimento nela constatado, contribuindo enquanto referência para pensar e investigar o objeto. Outra fonte importante para consulta foi a literatura sobre sociedade e economia de Goiás, desde os relatos de viajantes que passaram pelo Estado no século XIX, registrando suas observações sobre a região, até as mais recentes produções sobre a organização social e econômica do Estado. Dados estatísticos proporcionaram ilustrar e corroborar os argumentos apresentados e constatados através da literatura consultada.

Uma última fonte de consulta regional foi a documentação sindical. Apesar do curto tempo de organização do movimento sindical docente, este tem se constituído em interlocutor importante nas últimas décadas e, em conseqüência, elaborando propostas com relação ao ensino público e à profissão.

Uma vez investigado o objeto, o procedimento seguinte foi organizar a exposição. A preocupação se deu no sentido de proporcionar uma visão de conjunto do que foi pesquisado, levando em consideração os aspectos da relação entre o nacional e o regional, entre a conjuntura e a estrutura, entre o Estado e a sociedade. Assim, em seqüência foram estruturados os capítulos, em número de três e definida a periodização, demarcando as conjunturas.

O primeiro capítulo, *Sociedade, Estado e Educação no Brasil*, preocupa-se em reconstruir, a partir da literatura, da legislação e de dados estatísticos, a profissão docente no Brasil a partir da relação que se desenvolve entre a sociedade e o Estado. De início, a exposição se faz a partir de uma breve análise da literatura sobre professor no Brasil, seguido de considerações sobre a relação estabelecida entre a sociedade e o Estado, entre a conjuntura e a estrutura. Uma vez feitos esses rápidos comentários, desenvolve-se a análise sobre a profissão docente no Brasil, desde o período imperial. O capítulo analisa as condições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira, relacionando essas condições com o desenvolvimento da educação e do ensino público e a profissionalização docente.

O segundo capítulo, *Sociedade, Estado e Educação em Goiás*, se organiza a partir dos mesmos procedimentos verificados no primeiro capítulo, à exceção da análise sobre a literatura referente à profissão. A ênfase neste capítulo é para a apreensão dos aspectos constitutivos da profissão, do desenvolvimento dos mesmos em cada conjuntura e da relação entre a sociedade e o Estado em Goiás, no que diz respeito à educação.

O terceiro capítulo, *Profissionalização docente: os impasses constitutivos*, rompe com a linearidade presente nos capítulos anteriores e se preocupa em analisar, na contemporaneidade, os aspectos constitutivos da profissão. É o momento oportuno para analisar alguns desses aspectos a partir de dados comparativos, buscando indícios que ajudem a elucidar as peculiaridades regionais da profissão ou, ainda, explicitar características da atividade docente constatadas na realidade brasileira. Um tópico específico diz respeito à remuneração do professor ao longo do tempo. Trata-se de observações

e considerações sobre o assunto, presentes em estudos sobre educação em Goiás e na memória coletiva, que afirmam a ocorrência, no passado, de uma situação salarial satisfatória para o professor em Goiás. O assunto é abordado por alguns estudiosos da literatura regional sobre a atividade docente e o objetivo, nesse caso, foi no sentido de corroborar ou contestar essa afirmação.

A periodização é o momento de estabelecer a relação entre a conjuntura e estrutura, observando como os fenômenos ocasionais, próprios da conjuntura, adquirem consistência, se adensando na longa duração, perpassando por outros momentos conjunturais e se consolidando na estrutura. Tais fenômenos, uma vez constituídos enquanto aspectos estruturais, não se cristalizam. A dinâmica presente na relação entre conjuntura e estrutura se encarrega de dar conteúdo peculiar a esses aspectos, em cada conjuntura, uma vez que a relação entre a sociedade e o Estado, em cada conjuntura, assume características próprias, incorporando os fenômenos estruturais e suas nuances advindas de outras conjunturas, porém, dando-lhes novos significados que os identificam e os conformam enquanto fenômenos peculiares à conjuntura em evidência.

A periodização, em decorrência, para permitir maior aproximação em relação aos fenômenos a serem observados, constatando o surgimento, incidência e desenvolvimento dos mesmos, não pode ser algo aleatório, tomado de empréstimo no tempo apenas para efeito de se estabelecer um princípio e um fim para o que se propõe observar. Ao contrário, exige critérios que estabeleçam a reconstrução histórica de uma conjuntura, sem perder de vista como a mesma se encontra inserida em uma estrutura que lhe dá conformidade, dela recebendo influências, mas a ela proporcionando, reciprocamente, os influxos que a revigora e revitaliza.

Nesse sentido, com o intuito de estruturar os dois primeiros capítulos, a preocupação em garantir a conformidade dos momentos conjunturais, conforme explicitado anteriormente, levou à divisão em cinco períodos, correspondendo a momentos em que aspectos sociais, econômicos, políticos e culturais adquirem determinada singularidade e consistência, dando conformidade à sociedade de

então, permitindo estabelecer nexos causais entre esses momentos conjunturais — a partir da base estrutural —, proporcionando a apreensão dos mesmos enquanto parte de um processo histórico.

O primeiro período, ponto de partida desse processo, encontra-se no Império, momento de surgimento das escolas públicas e, por extensão, do cargo de professor vinculado à administração pública. Trata-se de um período longo, que vai desde o momento de emancipação política (1822) até a proclamação da República (1889), no qual a sociedade goiana apresenta características próprias da sociedade brasileira de então, como o mundo rural, o patrimonialismo e a escravidão, bem como características distintivas da então Província de Goiás, como o declínio da mineração e posterior início do desenvolvimento da agropecuária, influenciando a formação da profissão docente, afetando-a em sua gênese, dando-lhe os primeiros aspectos constitutivos que, desde então, perpassam sua existência.

O segundo período principia-se com a Proclamação da República (1889) e vai até a denominada Revolução de Trinta (1930). Mudanças significativas ocorrem na estrutura social, econômica e política do país, influenciando o ensino público e, por extensão, a profissão. A difusão de idéias inovadoras, no que pese a restrita participação política da sociedade, proporciona reformas no sistema educacional. O Estado de Goiás passa, nesse período, por mudanças significativas, com a reconfiguração da divisão regional do trabalho. As modificações no plano educacional afetam o ensino público, ao mesmo tempo em que submete o professor a novos aspectos constitutivos da profissão.

O terceiro período inaugura-se com a Revolução de Trinta, prolongando-se até o golpe civil-militar de 1964. Caracteriza-se por alterações sociais e econômicas que aceleram o processo de industrialização e urbanização. A participação política das massas urbanas, via populismo, obriga o Estado a investir mais recursos no campo social, aí incluído o ensino público. Em Goiás, trata-se de um período de modernização conservadora, com a construção da nova Capital (Goiânia) e investimentos em obras de infra-estrutura e início da urbanização. O ensino público atingiu um número maior de pessoas exigindo, já

ao final do período, maiores investimentos em recursos materiais e humanos, além das iniciativas de planejamento educacional.

O quarto período situa-se entre 1964 e 1985, com o fim do regime militar. Trata-se de um período de consistente intervenção estatal na economia, com investimento em infra-estrutura e empresas estatais, de forte autoritarismo e de uma reforma educacional que prioriza a formação técnica. Em Goiás, é um período de expansão econômica, via agricultura comercial, provocando um êxodo no campo e o crescimento de algumas cidades. O ensino público amplia-se para satisfazer uma demanda crescente. Nos anos finais do período surge no cenário o movimento sindical docente, realizando mobilizações em defesa do ensino público e da valorização do magistério.

Um último tópico merece consideração. Trata-se da natureza do trabalho realizado pelo professor. Uma vez considerado o trabalho enquanto uma categoria abstrata, o mesmo pode ser entendido como algo correspondente a um esforço físico ou mecânico, realizado por humanos ou animais, através do dispêndio de energia. Mas, se considerado apenas o trabalho humano, o que se pode observar é que o mesmo é uma necessidade natural e eterna, indispensável e vital aos humanos que o efetivam através do intercâmbio material com a natureza (Marx, 1980), permitindo dessa forma que os humanos a dominem e a neguem, transcendendo o meramente natural para se constituir enquanto um ser histórico (Paro, 1997).

Na sociedade produtora de mercadorias, o trabalho possui um duplo caráter. É, ao mesmo tempo, trabalho concreto e trabalho abstrato. Enquanto trabalho concreto resulta de sua utilidade, é qualitativo, vinculando-se ao valor-de-uso, corporificando a produção social. Como trabalho abstrato, resulta em valor-de-troca, torna-se quantitativo, destituído de sua utilidade social reduzindo-se meramente à força de trabalho humano utilizada na produção de uma mercadoria (Marx, 1980).

O trabalho docente, entretanto, não pode ser analisado a partir da mera transposição conceitual contida na materialidade do trabalho, pois trata-se de um

trabalho “não-material” e seu produto não é um objeto passível de ser tangido. Trata-se de um serviço (Paro, 1997). Enquanto tal possui uma natureza diversa daquela verificada no trabalho que gera produtos materializados em mercadoria, exigindo um conceito mais amplo para a sua apreensão, não podendo ser submetido apenas às analogias com o processo da produção material.

Se o trabalho abstrato produz valor-de-troca, objetos do trabalho que em seguida são apropriados por um consumidor, no trabalho docente o estudante não é tão somente um consumidor, mas também um objeto do trabalho. Entretanto, observa Paro (1997), as analogias não podem ultrapassar esse limite, pois enquanto no processo de produção material a resistência do objeto do trabalho à sua transformação ocorre de forma passiva, no processo de produção docente, o estudante enquanto objeto do trabalho, resiste ativamente, enquanto um ser histórico, tornando-o não apenas um consumidor e objeto do trabalho, mas indo além, transformando-o em sujeito, portanto, co-produtor da atividade docente, envolvendo as modificações no objeto do trabalho.

O trabalho docente, encerrando toda essa complexidade, vinculado a uma determinada instituição — a escola pública — e impregnado pelas especificidades decorrentes da relação entre a sociedade e o Estado será, portanto, o objeto analisado a partir das páginas seguintes.

Sociedade, Estado e Educação no Brasil

Ano após ano, o ritual se repete. Chega o dia 15 de outubro e as escolas preparam-se para comemorar o *Dia do Professor*. Quase sempre não há aulas neste dia e sobram homenagens para o *mestre* ou a *tia*. Nas paredes, cartazes de cartolina ilustrados manualmente portam mensagens otimistas, de incentivo ou agradecimento àqueles que transmitem o conhecimento formal às gerações mais jovens. Quando professor em escola particular, às vezes é agraciado com um dia de confraternização em um clube, almoço ou jantar, recebe brindes e presentes da direção, da coordenação e dos alunos. Mas, quando professor em escola pública, quase sempre o que acontece é uma pequena comemoração na sala dos professores ou, quando em maior número, em uma sala de aula, com agradecimentos da direção, da coordenação e, em alguns casos, um sorteio de brindes.

Mas a comemoração não se detém nos marcos das escolas. Exercendo suas atividades em uma sociedade que tem a educação formal como fator de ascensão social, o professor é alvo de homenagens além do local de trabalho. E, neste caso, quase sempre os elogios e as mensagens partem de pessoas que têm uma relação clientelista com a instituição escolar, servindo-se da mesma como espaço de convencimento para seus objetivos políticos pessoais. Assim, nesse dia tão especial, é freqüente a mensagem oriunda de governadores, prefeitos, secretários de educação e parlamentares estaduais e municipais parabenizando, elogiando ou agradecendo ao professor no seu *Dia*. São mensagens veiculadas em faixas estendidas próximas às escolas, em jornais, emissoras de rádio ou televisão, insuflando-lhes ânimos, prevendo dias melhores ou, ainda, lembrando-lhes das últimas conquistas da categoria, fruto da ação empreendedora desta ou daquela administração pública, deste ou daquele parlamentar.

Transcorre o *Dia do Professor*. Findo o mesmo, volta a rotina. As reverências de ontem se esvaem, ecoam como se fossem de um passado longínquo. O dia seguinte significa o despertar para uma dura realidade. A escola que lhe rendeu homenagens no dia anterior é a mesma na qual enfrenta uma série de adversidades para executar suas atividades profissionais. Pesquisa recém divulgada, realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, para a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e que perscrutou a vida de 52.000 trabalhadores em educação (especialistas, funcionários, professores) de escolas públicas de todo o país, dá uma dimensão do cenário em que os professores trabalham, revelando que apesar de possuírem um nível intermediário de infra-estrutura, as escolas públicas são insatisfatórias quanto aos materiais de apoio ao ensino (recursos didático-pedagógicos, equipamento de som, bibliotecas, salas para atividades especiais, laboratórios) e de recursos que promovam melhores condições de trabalho (salas de professores, armários, computadores, telefones, suporte de apoio na secretaria), sendo que estes últimos são uma das duas principais reivindicações dos professores (Codo, 1999). Acresce-se a isto o ambiente da sala de aula, quase sempre com excesso de alunos, o desgaste físico proporcionado por quatro ou cinco aulas diárias em um turno escolar, ao qual é freqüente adicionar outros.

As condições do exercício profissional não se esgotam no local de trabalho. A remuneração é outro fator preocupante. Quase sempre os professores recebem baixos salários, os quais não dão para manter a sobrevivência da família, exigindo que esses profissionais criem estratégias de sobrevivência que lhes possibilitem aumentar os rendimentos. Assim, não é cena estranha às escolas públicas a existência de verdadeiros bazares — geralmente no intervalo das aulas — em que professores vendem roupas, perfumes, bijuterias, alimentos e outras coisas mais, visando complementar a renda ou, então, trabalham em atividades diversificadas, sempre em jornadas que chegam a oito ou mais horas diárias.

Assim, revela-se o fosso constituído pelo prestígio que desfrutam no seu *Dia* e as condições de trabalho e existência que vivenciam no resto do ano. Desestimulados, sofrem diante das condições materiais de vida e das condições

de exercício profissional, enfrentando adversidades que os situam entre as categorias de trabalhadores com alto grau de insatisfação diante das perspectivas profissionais existentes. Às homenagens sucedem piadas, zombarias ou, ainda, manifestações ingênuas que tentam valorizar a profissão¹. Nos grandes centros urbanos, as condições de trabalho são agravadas pela violência crescente a que são submetidos professores, funcionários e alunos, particularmente em escolas situadas em áreas distantes da região central².

Para a maioria dos professores, o cotidiano fora do local de trabalho reduz-se às atividades domésticas, posto que o restrito orçamento familiar não permite atividades sociais e culturais que envolvam dispêndios significativos.

¹ São comuns carros circulando pelas cidades com um adesivo contendo a seguinte frase: "você pode ser um médico, um advogado ou engenheiro, mas antes você passou por um professor". A desvalorização deste profissional é crescente: imagens de professores "morando em viadutos", "vendendo cachorro-quente na porta da escola", "sendo poupadas em assalto ao serem identificadas como professores" emergem dos depoimentos de professores em pesquisa realizada por Lelis (1997) atestando, como diz a autora, mudanças na identidade sócio-cultural desses profissionais.

O constrangimento diante da situação vivenciada leva os professores a se sentirem inferiorizados até mesmo em relação aos alunos e aos seus pais: "à redução do salário real do professor nas últimas décadas correspondeu também uma queda da escala social de prestígio em relação à posição que ele desfrutava quando a escola pública atendia uma minoria provinda das classes proprietárias ou das camadas médias da população às quais ele também pertencia. Hoje, os professores sentem o desprestígio de sua condição docente e alguns relatam que se sentem até envergonhados quando têm de mencionar sua ocupação profissional e se vêem obrigados a justificar sua situação para não se sentirem inferiorizados socialmente diante do interlocutor. O mais grave é que o professor tem passado a se sentir constrangido diante de seus próprios alunos em sala de aula, o que agrava ainda mais o desânimo que sentem em seu trabalho (Paro, 1996 : 239-240).

² "Em tais escolas, professores, diretores e funcionários vêm-se amiúde confrontados com a necessidade de responder a desafios e ameaças de alunos, quando não são submetidos a agressões físicas efetivas. Exigências para se modificarem resultados de avaliação feitos à base de armas de fogo, ameaças de morte, de punição física ou de danificação de bens — como carros —, humilhação de autoridades escolares são então freqüentes" (Guimarães, 1997 : 137).

Fatos semelhantes são constatados por Paro, pesquisando em uma escola pública localizada na periferia de São Paulo: "Entre a população usuária da escola, muito mais do que entre o pessoal docente, aparece como uma das principais causas determinantes da escassez de professores a localização da escola que, estando num bairro de periferia, dificilmente é escolhida pelas pessoas que moram em localidades mais próximas ao centro. Mas, ao mencionar o problema da distância, fica sempre suposta, de forma explícita ou não, a questão da violência e da falta de segurança, que são associadas aos bairros de periferia. Entre os professores e funcionários, especialmente no período noturno, esta questão está muito presente, referindo-se quer ao medo que sentem de serem assaltados ou agredidos em sua integridade física ou moral no caminho entre a casa e o trabalho, quer à falta de segurança dentro da escola. Inclui-se neste último aspecto o temor que alguns professores revelam diante de alunos que ameaçam agredi-los caso não sejam aprovados" (Paro, 1996 : 240).

Cerceados pelas condições materiais de vida a uma existência com poucos recursos, estes profissionais tornam-se reclusos ao lar e ao círculo familiar, desenvolvendo pouca sociabilidade, pouco usufruindo de leituras, cinema, teatro e outras atividades culturais, afetando a produção intelectual e o conhecimento formalizado que transmitem aos alunos.

Profissão Docente, Sociedade e Estado

O professor tem sido objeto de diversos estudos, em décadas recentes. A maior parte da literatura sobre o tema volta-se para o aspecto da sua prática pedagógica na escola — no caso, o exercício de sua atividade profissional — e sobre sua formação. É compreensível que a preocupação se volte para aspectos referentes à atividade profissional, seja enquanto prática, seja enquanto formação, uma vez que o professor é um profissional voltado para a difusão do saber e a produção do conhecimento.

Até os anos setenta, de acordo com Hypolito (1997), os estudos referentes ao tema eram nitidamente tradicionais, analisando a profissão de uma forma romântica e idealista, embora pesquisas com enfoque nas condições sócio-econômicas tenham sido produzidas, desde os estudos já clássicos de Pereira (1969) e Gouveia (1970). É importante lembrar que até esta data, o Brasil ainda não possuía um sistema de pesquisa e pós-graduação que proporcionasse pesquisas aprofundadas sobre qualquer tema na área de ciências humanas, aí incluídos estudos sobre educação. Foi a partir dos anos setenta que ocorreu o desenvolvimento de um amplo sistema de pós-graduação em educação nas principais universidades públicas federais e nas estaduais paulistas, bem como na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) permitindo modificar esta situação do conhecimento sobre a instituição escolar, os profissionais que nela atuam e sua clientela. Em decorrência disto, nos últimos anos os estudos têm

enfocado preferencialmente as condições sócio-econômicas e a formação do professor, numa clara diferenciação em relação ao período anterior.

A literatura sobre o tema, em geral, destaca o professor, em sua gênese sócio-econômica, como membro das "classes médias"³. Estudando o magistério

³ Dentro do pensamento social, o conceito de classe social permite uma rica reflexão. Trata-se de um conceito genérico que se evidencia através da relação existente na estrutura social. Classe é considerada, não apenas enquanto uma aglutinação de indivíduos, mas enquanto um grupo social real, que possui uma história que lhe dá identidade e, por isso, ocupa espaço definido e específico na sociedade. O conceito tem uma importância fundamental no pensamento marxista, muito embora Marx não o tenha formulado de forma sistemática. Assim, mesmo que Marx e Engels tenham destacado, em *O Manifesto Comunista*, a importância da luta de classes na história da humanidade, suas referências ao tema encontram-se em outras obras, como, em *A Ideologia Alemã*, *O Capital*, *Teorias da mais valia*, *Miséria da Filosofia*. Mas é, em *O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte* que Marx melhor explicita sua concepção de classe:

"Na medida em que milhões de famílias camponesas vivem em condições econômicas que as separam umas das outras, e opõem o seu modo de vida, os seus interesses e sua cultura aos das outras classes da sociedade, estes milhões constituem uma classe. Mas na medida em que existe entre os pequenos camponeses apenas uma ligação local e em que a similitude de seus interesses não cria entre eles comunidade alguma, ligação nacional alguma, nem organização política, nessa exata medida não constituem uma classe" (Marx, 1997: 127-8).

Estudos posteriores de pensadores marxistas, mesmo reconhecendo a importância das análises de Marx e Engels, aprofundaram as análises sobre o conceito, posto que este demonstra mais ambiguidade e complexidade à medida em que ocorrem transformações na estrutura de classes das sociedades modernas.

Entretanto, para Thompson (1987), existe por parte de numerosos estudos marxistas contemporâneos uma deturpação dos escritos de Marx a respeito do significado de classe. Retomando a concepção presente em *O Dezoito Brumário*, Thompson considera classe enquanto um fenômeno histórico, capaz de unificar acontecimentos distintos, que na aparência mostram-se desconectados, tanto no plano da experiência, quanto no plano da consciência. Trata-se de algo que se verifica a partir das relações humanas e, enquanto tal, a noção de classe deve ser pensada junto com a noção de relação histórica, pois esta escapa a qualquer tentativa de imobilizar a classe em um dado momento. É a partir da relação de produção que a classe pode ser pensada:

"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" (Thompson, 1987 : 10).

Se conceituar classes sociais é cada vez mais arriscado, devido à complexidade que envolve o conceito, mais cuidado ainda se deve ter com o conceito de classe média, a começar pela própria existência de uma ou várias classes médias. Em Marx, o conceito é ainda mais contraditório, encontrando-se disperso em algumas obras e não existindo uma precisão do significado. Em certo sentido, como no *Manifesto Comunista*, a polarização entre o proletariado e a burguesia conduziria ao fim das outras classes, inclusive aquelas que estariam em posição intermediária, levando-as a se incorporarem em uma ou outra das classes antagônicas. Em *Teorias da mais valia*, Marx caminha em sentido oposto, afirmando que à medida que o capitalismo se desenvolvesse, tenderia à redução do número de trabalhadores diretamente envolvidos na

primário, Pereira (1969) constata que o mesmo é composto, em sua grande maioria, por pessoas pertencentes à classe média assalariada, quer pela origem familiar, quer pela ocupação do esposo — no caso das professoras. Nos últimos tempos, uma concepção que privilegia a situação em que se desenvolve o trabalho docente e a questão salarial, tem ganhado espaço dentro da produção acadêmica. De integrante das camadas médias, o professor passa a ser considerado em processo de proletarização, sendo visto como membro da classe trabalhadora. Entre os autores que discutem esse tema destaca-se Arroyo (1980).

Outro aspecto a ser considerado e que se encontra presente de maneira consensual na literatura diz respeito à feminização da atividade docente. Quando se busca estabelecer vinculações de gênero nos estudos sobre o professor, o que se percebe é que o profissional predominante na profissão docente é mulher. Nesse caso, como afirma Hypólito (1997), os estudos enfocam a presença da mulher pelo fato das atividades do magistério estarem próximas àquelas desenvolvidas por ela em casa. Neles destacam-se os seguintes aspectos: "habilidades" femininas para o cuidado com as crianças, possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico e a aceitação social para que as mulheres exerçam a profissão.

Aspectos gerais sobre o professor e a profissão docente têm sido objeto de diversas pesquisas. A maioria dos estudos tem privilegiado o professor de ensino fundamental da rede pública, conferindo-lhe uma centralidade enquanto objeto.

A análise da categoria profissional docente é muito mais complexo devido às suas peculiaridades enquanto atividade situada no setor de serviços, no qual a diversidade das atividades e formas de exercício da profissão exigem abarcar a totalidade para dar conta de definir a categoria profissional. Trata-se de

produção de bens e ao aumento de trabalhadores envolvidos em atividades administrativas e, por extensão, de serviços. Doravante, diante das dificuldades em se trabalhar com um conceito tão vago e da complexidade da estrutura ocupacional da sociedade contemporânea, a opção encontrada foi a de abdicar do conceito de *classes médias*, utilizando a partir de agora, o de *camadas médias*.

uma categoria multifacetada, dividida entre professores de ensino fundamental, médio e superior, leigos ou licenciados, exercendo a atividade em instituições públicas — vinculados a administrações municipais, estaduais ou federal — ou particulares, lecionando em escolas pequenas, médias ou grandes, localizadas na zona urbana ou rural, trabalhando em jornada única numa mesma escola ou em duas ou mais escolas em turnos diferenciados, em atividade não-docente buscando complemento salarial, submetidos a pressões político-institucionais e práticas clientelistas — quando vinculados a instituições públicas de ensino — ou às regras do mercado, quando trabalhando em instituições de ensino privadas.

O processo de profissionalização professores da rede pública de ensino envolve as ações da categoria profissional para efetivar mudanças nas suas atividades profissionais, ou seja, no trabalho pedagógico, bem como ações externas oriundas da sociedade e do Estado. A profissionalização não pode ser concebida como algo meramente técnico, realizado através de um movimento linear e hierarquizado. É um processo caracterizado por um movimento conjugado de esforços, cuja finalidade é a construção de uma identidade profissional, articulada através da formação inicial e continuada, com o exercício da atividade profissional regulado por um estatuto social e econômico fundamentado na relação entre teoria e prática, ensino e pesquisa, conteúdo específico e conteúdo pedagógico (Veiga, 1998), capaz de proporcionar o atendimento das especificidades da atividade pedagógica.

Estudos sobre a profissionalização docente esbarram sempre em obstáculos que limitam a definição do que seja a *profissão* de professor. Embora, via de regra, seja considerada como uma profissão das camadas médias — ainda que em processo de pauperização — não pode ser considerada como uma profissão liberal semelhante à medicina, engenharia ou outras profissões tidas como liberais. O fato de o professor trabalhar em estabelecimentos públicos (ou privados), e receber salário pela atividade desenvolvida, já é um limite à generalização do conceito da profissão de professor como profissão liberal. Aspectos como este impedem o puro e simples enquadramento da atividade docente enquanto atividade profissional liberal e exige uma reflexão mais criteriosa sobre a profissão.

Esta diversidade de análises enriquece o conhecimento sobre a constituição da profissão, contudo, não é suficiente para a apreensão da mesma. Uma outra possibilidade encontra-se vinculada à existência de um sistema nacional de ensino, que resulta de reivindicações sociais por educação formal, que se potencializam à medida em que o país se urbaniza em decorrência da expansão do capitalismo, da urbanização e do crescimento do setor de serviços. Tal sistema de ensino, apesar de contemplar as instituições privadas ou confessionais consolida-se a partir da constituição das redes públicas de ensino.

O professor da rede pública de ensino trabalha em instituições que, por suas peculiaridades — mantidas pelo Estado, administradas por pessoas de confiança dos governos estaduais ou municipais —, envolvem uma teia de relações sociais, políticas e culturais, nas quais o próprio professor participa e interfere. Espaço público de disputa pela hegemonia, a escola pública é local de interação entre segmentos sociais e o Estado. Essa interação deve ser entendida como o campo em que segmentos sociais específicos se encontram em lutas sociais pela construção da cidadania, procurando agir como sujeitos coletivos que produzem a própria vida (Calazans, 1987).

As teias de relações sociais, políticas, econômicas e culturais que se estabelecem a partir da ação estatal subordinam, direta ou indiretamente, os segmentos sociais que freqüentam ou se utilizam da escola pública. E, nessas relações, o professor também está envolto, seja enquanto funcionário público que desenvolve as atividades profissionais em nome da instituição em que trabalha, seja enquanto membro (na maioria dos casos) de um segmento social que busca o conhecimento sistematizado oferecido por essa escola. Nesse caso o professor é, ao mesmo tempo, a autoridade que representa o poder estatal, remunerado pelo Estado para realizar o trabalho que este lhe propugna, qual seja, ensinar a ler, escrever e contar (Calazans, 1987) e sujeito coletivo que luta pela superação de relações de subserviência, com a perspectiva de constituir relações sociais emancipatórias, autônomas.

Como já afirmado, o professor promove relações entre a escola, a sociedade e o Estado. Trata-se, nesse caso, de uma profissão que se faz a partir

de uma articulação permanente entre a categoria profissional, a sociedade e o Estado. Estudá-los enquanto categoria profissional exige o entendimento de que esta só existe a partir de uma realidade determinada, concreta. Ao mesmo tempo, deve-se registrar o fato de que a análise corresponde a um período, uma situação conjuntural e estrutural, na qual estão envolvidos segmentos e agentes sociais diversos, estabelecendo relações entre si, com influências recíprocas, partilhando de interesses comuns, mas também com objetivos diferentes.

Partindo do princípio de que entre a estrutura e a superestrutura há uma reciprocidade necessária (Gramsci, 1978), formando um conjunto complexo, contraditório, o que esse estudo proporcionará é saber como as relações (sociais, políticas, econômicas, culturais) estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado influenciaram na constituição da profissão de professor, mais especificamente, da rede pública de ensino em determinado período, a partir da institucionalização de um sistema nacional de ensino. Trata-se, portanto, de estudar aspectos conjunturais e estruturais.

A reciprocidade acima referida, entre estrutura e superestrutura, uma vez estabelecida a relação orgânica que lhe dá consistência, constitui o que Gramsci define por *bloco histórico*. Este constitui-se a partir de um processo de construção e manutenção de hegemonia, a qual só é possível de ser exercida através dos mecanismos institucionais derivados do Estado. Neste sentido, o Estado em Gramsci é ampliado, não se restringe apenas ao uso da força, estabelecido através de uma relação entre estrutura e superestrutura.

Assim, o Estado deve deixar de ser "entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo para amoldar a massa popular do tipo de produção e à economia de dado momento)" para ser entendido "como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (hegemonia de um grupo social sobre a sociedade nacional inteira exercida através das chamadas organizações privadas, como a Igreja, os sindicatos, as escolas etc.)" (Gramsci, 1987 : 224).

O bloco histórico exerce sua hegemonia, portanto, através de duas instâncias distintas, que possuem especificidades, mas que estão interligadas, a da *Sociedade Política*, ou o Estado, em sentido restrito, e a da *Sociedade Civil*. A existência dessas duas instâncias, que se inter-relacionam, não permitindo uma nítida separação entre as mesmas, garante o domínio da classe detentora dos meios de produção, o qual é obtido através da mediação do Estado⁴.

A Sociedade Política é constituída pelo conjunto das atividades responsáveis pela coerção (tribunais, legislação, segurança pública, forças armadas etc), detendo o monopólio legal do uso da força, tendo uma função disciplinadora, objetivando a obtenção do consentimento aos interesses da classe dominante. Entretanto, o uso indiscriminado e intensivo da força não é aconselhável, uma vez que tal medida implica em uma vigilância difícil e com elevados custos, podendo levar a uma situação de descontentamento que pode frustrar o alcance pretendido. Assim, a coerção deve limitar-se aos momentos em que não é possível obter o consentimento “espontâneo”.

A Sociedade Civil é constituída por um vasto conjunto de instituições (as “organizações privadas” de que nos fala Gramsci) que têm por finalidade assegurar o domínio ideológico sobre a sociedade, veiculado especialmente pelas ideologias *orgânicas*, quais sejam, aquelas com vínculo ao segmento de classe que dá consistência ao processo hegemônico. Dentre tais instituições encontram-se a Igreja, os Partidos Políticos, os Sindicatos, os meios de comunicação de massa, as associações científicas e culturais, enfim, todas as instituições ditas “privadas”, que possuem autonomia em relação ao Estado. É o terreno da ação persuasiva. Ao contrário da coerção, que impõe a vontade pré-estabelecida, a persuasão implica na possibilidade de obtenção do consenso, dando margem para a discordância ou contestação. Para que as atitudes de descontentamento não adquiram intensidade e potencialidade, levando ao necessário uso da coerção, a persuasão supõe o uso de argumentos convincentes à obtenção do consenso ou a ausência de argumentos contrários

⁴ Uma análise densa sobre o assunto e que fundamentou parcialmente a exposição contida neste e nos próximos parágrafos, encontra-se em Paro (2.000).

ou, ainda, de ambas as coisas, proporcionando a eficácia necessária à manutenção da hegemonia.

Apesar dos riscos contidos na ação persuasiva, tornando-a imprevisível, proporcionando aos sujeitos envolvidos a possibilidade de persuadir, mas também de serem persuadidos, ela ainda é preferível à ação coercitiva, pois permite a adesão “espontânea”, que se traduz em um consentimento consistente, mantendo-se relativamente por longo tempo, tornando desnecessária a persistência do elemento persuasor e garantindo uma aparente harmonia que prescinde do aparato coercitivo.

Para assegurar a eficácia da persuasão, garantindo a persistência da hegemonia, faz-se necessário o trabalho dos intelectuais, os quais são responsáveis por assegurar o domínio ideológico sobre a sociedade, veiculado essencialmente pelas ideologias *orgânicas*, quais sejam, aquelas com vínculo ao segmento de classe que dá consistência ao processo hegemônico.

O estudo da conjuntura, por sua vez, exige critérios que possibilitem precisão para analisar as forças que atuam em um determinado período histórico, bem como a definição entre elas, entendendo que os fenômenos conjunturais — que se apresentam de forma ocasional, imediata — dependem de movimentos orgânicos — relativamente permanentes, estruturais. Trata-se de um duplo movimento, que exige, ao mesmo tempo, estabelecer uma distinção entre o que é orgânico e o que é ocasional, de forma a ter um entendimento seguro do período histórico (Gramsci, 1989).

A apreensão da constituição da profissão docente aqui proposta, partindo da consolidação de um sistema nacional de ensino mediado pela relação entre Estado e sociedade, implica a análise de momentos diversos da formação social e econômica do país e da sua organização política, ou seja, trata-se de uma análise na qual a reciprocidade entre a estrutura e a superestrutura tem relevância fundamental.

Sociedade e Educação no Brasil Império

No Brasil, os antecedentes da constituição do sistema nacional de ensino ocorrem ao longo do século XIX, durante o Império. Na sociedade imperial, a ordem social estava fundada sobre a posse da terra e seu uso através de uma economia mono-agroexportadora. A terra era a principal fonte de riqueza, concentrada nas mãos de uma minoria. A Lei de Terras, de 1850, se, de um lado, ordenou juridicamente a situação instável da ocupação vigente desde o fim do sistema de sesmarias, de outro, criou obstáculos à aquisição da terra, ao permitir o acesso à mesma unicamente através da compra. Dessa forma, manteve-se intacto o sistema de exploração via latifúndio, consolidado desde o período colonial e que tinha no escravo sua força de trabalho.

O trabalho escravo já existia no país desde o século XVI, quando os colonizadores europeus introduziram negros escravizados para suprir as necessidades de mão-de-obra. Já em meados do século XIX, após três séculos de predomínio, esta modalidade de trabalho começou a entrar em declínio diante da expansão capitalista no país, particularmente articulada com a produção cafeeira. Assim, entre 1850 (quando foi aprovada a Lei Eusébio de Queirós, cessando a entrada de escravos) e 1888 (quando oficialmente são declarados livres todos os escravos existentes no país), o Brasil conviveu com uma fase de transição do trabalho escravo para o trabalho livre, até então minoritário.

A monocultura para exportação também remonta ao período de colonização. Se durante a fase colonial a cana-de-açúcar foi o principal produto agrícola, consolidando o sistema de *plantation* no país, durante o Império o café sobrepujou o açúcar, deslocando o centro da produção agrícola do Nordeste para o Sudeste e tornando-se o principal produto agrícola, representando nas últimas décadas desse período mais da metade de todo o valor exportado. Inicialmente concentrando sua produção no vale do rio Paraíba do Sul, entre São Paulo e Rio de Janeiro, o café expandiu-se com o avanço do capitalismo na atividade agrícola, passando a ocupar as terras do oeste paulista dando novo impulso à produção, envolvendo a modernização das relações de produção — com a introdução

gradativa da mão-de-obra livre — e tecnológica — com a construção de portos, aberturas de vias férreas e início do uso de eletricidade.

A atividade industrial era pequena, concentrando-se na fabricação de açúcar, têxtil, fumo, fundição de metais, alimentos e cerâmica. As enormes distâncias e as condições precárias de meios de transporte, combinadas com a política de incentivo à produção cafeeira, constituíam à época fatores desestimulantes ao desenvolvimento fabril e à consolidação de um mercado consumidor interno. Assim, apesar da diversificação, a produção industrial era insuficiente para atender à demanda, exigindo a importação constante de produtos manufaturados. A balança comercial, sempre deficitária, somente logrou certo equilíbrio nas últimas décadas do Império, graças ao aumento da produção cafeeira.

Nessa sociedade, em que a terra representava a principal fonte de riqueza, também cabia aos proprietários rurais a condução dos negócios do Estado, o exercício da atividade política. Desde a emancipação, em 1822, até o fim do Império, em 1889, o país esteve sob um governo monárquico parlamentarista. Tratou-se de um regime *moderno* aos olhares europeus, em que dois partidos — o Conservador e o Liberal — alternavam na formação dos gabinetes ministeriais. A representatividade política era mera retórica, posto que uma reduzidíssima parcela da população, formada por homens, maiores de 21 anos, alfabetizados e proprietários rurais, podiam votar e ser votados. Assim, o parlamentarismo monárquico não passava de mera formalidade, reduzido que estava à participação de uma ínfima parcela da sociedade.

A hermética organização política do Império impedia uma representação política capaz de contemplar segmentos sociais outros que não os grandes proprietários rurais. A saída que os segmentos marginalizados encontraram para exteriorizar suas reivindicações e descontentamento foi atuar fora da estrutura política existente. Assim, revoltas e rebeliões tornaram-se constantes durante o Império, tomando visível as reivindicações sociais. Como a ordem imperial era extremamente repressiva, a contestação à autoridade foi violentamente reprimida em todas as ocasiões em que a mesma foi questionada.

Se a terra era a principal responsável pela estrutura econômica, também o era em relação à vida social. A sociedade imperial era quase totalmente uma sociedade rural. A vida cotidiana transcorria nas pequenas cidades perdidas no interior do país e nas grandes propriedades rurais. O país ainda era um imenso território com povoação reduzida, concentrada no litoral. À medida em que se avançava para o interior crescia o vazio e a ruralização, com a pouca população se dispersando por pequenas vilas e povoados longínquos, muitos dos quais de difícil acesso devido à precariedade dos meios de transporte. Estimativas de 1830 apontavam uma população de pouco mais de 5 milhões de habitantes e, em 1872, o primeiro recenseamento do país registrou uma população de 10.112.061 habitantes (IBGE, 1986).

O número de municípios existentes em 1871 chegava a 618, dos quais menos de um terço tinha sede administrativa em cidades⁵. A população residente na quase totalidade destas aglomerações urbanas não excedia a 5 mil habitantes. A cidade do Rio de Janeiro, sede administrativa do Império e Município Neutro durante o Segundo Reinado, era a maior cidade do país, com uma população que, segundo estimativas, pouco excedia aos 110 mil habitantes quando da emancipação política, em 1822. Em 1872, o Censo Oficial contabilizou uma população de 266.831 habitantes. Nos anos seguintes a população do município continuou crescendo, sobretudo graças à imigração — interna e externa —, elevando-se a 522.651 habitantes, em 1890, de acordo com o Censo Oficial daquele ano (IBGE, 1986). Mas isso não significava que a população do Município Sede da Corte Imperial residisse somente na zona urbana. Como nos demais municípios do país, a maioria da população vivia na zona rural, afeita ao trabalho diário na agricultura e pecuária.

A Igreja Católica era onipresente na vida dos habitantes do Império. Não só a vida social e cultural, mas também a existência legal das pessoas passavam pela sua autoridade. Durante o Império, sua condição de Igreja oficial garantia-lhe uma ação em atividades de política social para as quais a omissão do Estado concorria ao não assumir suas responsabilidades. Dessa forma, a

⁵ Até 1937, os Municípios tinham por sedes administrativas vilas ou cidades. Desde então, somente cidades passaram a ser reconhecidas enquanto sedes administrativas.

presença da Igreja na área de saúde e educação supria a deficiência estatal. Na área de saúde, a implantação de Santas Casas de Misericórdia em várias cidades do país, desde o período colonial, atendia às necessidades mais urgentes da população. E, na área de educação, a Igreja construiu inúmeras escolas e colégios com o objetivo de educar os filhos dos segmentos sociais hegemônicos, demonstrando o pouco interesse do Estado em prover a população de suas necessidades de bens sociais, particularmente quanto à educação formal.

A atuação do Estado quanto às políticas sociais durante o Império tem de ser analisada levando em consideração a estrutura social e econômica. O ideário liberal, transplantado para o Brasil, de liberdade, igualdade e fraternidade, contrastava com a ordem social fundada sobre a posse da terra, da economia mono-agroexportadora, da vida rural e do trabalho escravo. Na sociedade patrimonial e escravista do Império, o acesso à educação formal esteve restrito a uma parcela diminuta da população para a qual não era necessário constituir um sistema nacional de ensino.

A ação estatal no campo das políticas educacionais durante o Império teve início com a Constituição de 1824, a qual assegurava a todos o acesso ao ensino gratuito. A legislação subsequente determinava a criação de escolas primárias em todas as cidades e vilas, entretanto, o que se observou, à época, foi exatamente o contrário. O Governo Central foi incapaz de prover o que determinava a Constituição. Como consequência desta atitude, coube às Províncias a responsabilidade pelo ensino primário.

O Estado desincumbiu-se do ensino primário e voltou-se principalmente para o desenvolvimento do ensino secundário e superior, garantindo aos mais ricos o diploma como passaporte para os altos cargos públicos e para as profissões liberais e o prestígio social que eles conferiam (Patto, 1990 : 54).

A preocupação do Governo Central não era com uma possível democratização do ensino, o livre acesso de todos às salas de aula. Interessava ao mesmo a manutenção e reprodução de uma elite dirigente ilustrada e não uma sociedade culta. A origem social dos políticos de então permite tais observações e o descaso com o ensino primário não significava a ausência de uma política

educacional, ao contrário, enfatizava a existência de uma política educacional voltada para a formação de uma elite dirigente, capaz de administrar uma sociedade com participação política restrita, concentração econômica nas mãos de latifundiários e trabalho escravo. A opção da Corte em investir no ensino secundário evidencia tais tendências. O Estado atendia às demandas da sociedade patrimonial, a qual sempre apropriou da coisa pública em detrimento dos interesses coletivos.

Acresce-se, ainda, o fato de que o país era um Império, no qual a Igreja Católica era religião oficial e a mesma já possuía uma tradição de cuidar da educação formal, exercitando tal responsabilidade no Brasil desde o início da ocupação portuguesa. Desta forma, a criação de um sistema nacional de ensino estava comprometida pela ação patrimonialista, de um lado, e pela ação da Igreja, de outro, preocupada em difundir uma instrução religiosa que impedia a possibilidade de instauração de um ensino laico.

Em tais condições, o ensino continuou restrito às famílias da aristocracia rural e da burguesia, as quais podiam contratar um professor para ensinar aos filhos em casa — ou na casa do professor — ou, ainda, encaminhá-los para os Colégios Internos sob responsabilidade das Ordens Religiosas.

A inexistência de um sistema nacional de ensino e o controle da Igreja Católica, através de escolas confessionais, constituíram-se em fatores impeditivos durante o Império, da consolidação da atividade profissional dos professores no ensino público. Ademais, as iniciativas visando à preparação e capacitação de profissionais aptos à docência no ensino primário não foram bem sucedidas. As escolas normais que surgiram à época⁶ não receberam a clientela esperada, mantendo-se ociosas. Somente com o tempo passaram a ser ocupadas por moças de famílias de proprietários rurais ou burguesas que as freqüentavam muito menos por interesse na carreira profissional e mais por ser uma das poucas oportunidades das gentis senhoritas se ocuparem de atividades fora da alçada doméstica.

⁶ A primeira Escola Normal surgiu em Niterói, em 1835 (Patto, 1990).

Nas duas últimas décadas do Império uma série de contradições concorreu para o declínio do regime. O descontentamento de setores da oligarquia cafeeira inconformados com os rumos que tomava a questão da escravidão; as campanhas militares, particularmente as guerras externas, das quais a Guerra do Paraguai foi a mais demorada e com custos humanos e financeiros elevadíssimos, o que levou setores militares a abraçar a causa republicana; a campanha abolicionista, que sentia morosidade do governo em decretar o fim do trabalho escravo; a campanha republicana gestada em terreno fértil, particularmente junto aos cafeicultores do oeste paulista e intelectuais e militares positivistas; os atritos entre a Corte e a Igreja Católica no tocante à nomeação de autoridades eclesiásticas foram, enfim, fatores que muito contribuíram para a derrubada do Império e o estabelecimento do regime republicano no Brasil. Curiosamente, naquele momento não havia nenhum indício de grandes manifestações sociais contra o Império ou em defesa da institucionalização da República. As camadas populares estavam alheias aos acontecimentos. Mesmo a campanha contra a escravidão não encontrava espaço para amplas mobilizações sociais. A população escrava resistia através de fugas e organização de quilombos, porém, não tinha acesso à participação política, continuando excluída social, política e economicamente. Assim, a queda do Império, no ato de 15 de novembro de 1889, mais se assemelha a um golpe de Estado, em que um pequeno grupo de homens livres e oficiais militares descontentes irrompem contra a ordem constitucional vigente. A deposição do Imperador pelos militares, comandados pelo Marechal Deodoro da Fonseca foi o ato maior dessa "revolução pelo alto"⁷, em que a população foi mero coadjuvante cheio de curiosidade⁸.

⁷ Encontram-se, nesta característica, os traços de uma "revolução passiva", conforme a concepção de Gramsci (1989), feita "pelo alto", na qual existem dois momentos distintos mas que interagem. O primeiro, é o da *restauração*, no qual os segmentos hegemônicos reagem à possibilidade de rupturas decorrentes de iniciativas populares. O segundo, é o da *renovação*, momento em que reivindicações sociais passíveis de assimilação são absorvidas pelos segmentos

Sociedade e Educação na República Oligárquica

Com a persistência das oligarquias, da vida rural, agora sem o trabalho escravo, a vida social e política continuou sob controle dos grandes proprietários rurais, os "coronéis"⁹, que controlavam os vastos rincões do país. Os valores

hegemônicos. A absorção implica em uma assimilação que permita a preservação dos valores constitutivos da hegemonia:

"O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que se deve levar em conta os interesses e as tendências de grupos sobre os quais a hegemonia será exercida, que se forme certo equilíbrio de compromissos, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa. Mas também é indubitável que os sacrifícios e o compromisso não se relacionam com o essencial, pois se a hegemonia é ético-política também é econômica: não pode deixar de se fundamentar na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica" (Gramsci, 1989 : 33).

Para um aprofundamento sobre o conceito de revolução passiva em Gramsci, ver Coutinho (1989).

No caso brasileiro, elucidativa é a análise da persistência da ordem que faz Sérgio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil*, para quem a adoção de valores democráticos fez-se através de uma aristocracia rural que importou e acomodou tais valores aos seus direitos e privilégios, diferentemente do que ocorreu na Europa, onde a aristocracia e seus privilégios foram derrotados pela burguesia. Tratou-se, no caso brasileiro, de uma incorporação de valores modernos a uma situação tradicional, proporcionando a persistência da ordem sem riscos ou traumas, com as mudanças efetivando-se "pelo alto":

"É curioso notar-se que os movimentos aparentemente reformadores, no Brasil, partiram quase sempre de cima para baixo: foram de inspiração intelectual, se assim se pode dizer, tanto quanto sentimental. Nossa independência, as conquistas liberais que fizemos durante o decurso de nossa evolução política vieram quase de surpresa: a grande massa do povo recebeu-as com displicência, ou hostilidade. Não emanaram de uma predisposição espiritual e emotiva particular, de uma concepção de vida bem definida e específica, que tivesse chegado à maturidade plena" (Holanda, 1995 : 160-161).

⁸ Aristides Lobo afirma que o povo assistiu a tudo bestializado, imaginando tratar-se de uma parada militar. Ao alheamento político das massas no episódio deve-se acrescentar a simpatia que as camadas mais pobres da população nutriam, naquele momento, pelo Imperador e pelo regime, de acordo com um estudioso: "Eu diria mesmo que a Monarquia caiu quando atingia seu ponto mais alto de popularidade entre esta gente, em parte em consequência da abolição da escravidão" (Carvalho, 1997 : 28).

⁹ O vocábulo *coronel* designa uma patente militar que, durante o Império e início da República identificava a maior liderança política de cada município onde a Guarda Nacional (criada em 1831 e extinta no início da República) possuía um regimento. Não por acaso tal liderança era quase sempre o maior proprietário rural do local. Os coronéis controlavam a sociedade onde viviam. O mando que lhes era assegurado pelas autoridades centrais dava aos mesmos poderes ilimitados sobre a região sob seu controle.

Diversos estudiosos dedicaram-se ao tema e os estudos de Faoro (1975), Leal (1975) e Pereira de Queiroz (1976) tornaram-se clássicos sobre o poder local e o coronelismo, contribuindo para a construção de uma vertente de análise sobre o tema que tem influenciado inúmeros outros

republicanos, particularmente a distinção entre o público e o privado, não vicejaram. O Estado continuou patrimonial, proporcionando a um grupo privado apropriar dos bens públicos. Ao predomínio dos coronéis nos sertões, contrapunha-se o predomínio dos cafeicultores paulistas, cuja ascensão à hegemonia no interior do bloco histórico consolidou-se com a instauração do Estado republicano¹⁰.

A Constituição republicana aprovada em 1891 consagrou, formalmente, os princípios liberais burgueses que significavam muito mais os desejos de dar ares de "modernidade" às estruturas sociais e políticas do país, imitando os Estados liberais europeus e os Estados Unidos da América do Norte¹¹.

Se a estrutura social e econômica do país continuava baseada na economia mono-agroexportadora, também é correto afirmar que mudanças sociais expressivas ocorreram no primeiro período republicano (1889-1930). A crise do trabalho escravo nas últimas décadas do Império conviveu com o crescimento do trabalho livre. A força de trabalho, particularmente aquela originária da imigração européia (sobretudo italianos), deslocou-se para as grandes propriedades rurais produtoras de café, principalmente aquelas localizadas no Oeste paulista, área mais dinâmica da cafeicultura, à época. Isso

estudos. Para Leal, o coronelismo resulta de uma superposição de formas modernas de regime representativo convivendo com uma estrutura econômica e social tradicional.

Seguindo caminho de análise diferente, Saes (1994) propõe uma reinterpretação do coronelismo, considerando-o uma modalidade do Estado burguês democrático, com a finalidade de desorganizar a classe trabalhadora e unificar a classe dominante sob a hegemonia de uma de suas frações. Deste modo, o coronel faz parte de um processo de construção da hegemonia burguesa em posição subalterna.

Para maiores detalhes, ver os autores acima citados.

¹⁰ "Os três primeiros presidentes civis, Prudente de Moraes, Campos Sales e Rodrigues Alves foram paulistas; republicanos históricos os dois primeiros, conselheiro da monarquia o terceiro, todos três fazendeiros de café, além de bacharéis e políticos, exemplificam a identificação do governo nacional com o governo de uma classe, dos interesses nacionais com os interesses dessa classe" (Pereira de Queiroz, 1976 : 130).

¹¹ Não por acaso, o nome oficial do Brasil adotado pela Constituição de 1891 foi o de Estados Unidos do Brasil, que vigorou até a Constituição de 1967. A primeira bandeira republicana, que durou poucos dias, tinha nítida inspiração na bandeira norte-americana, com suas faixas e estrelas.

não significou, porém, uma imediata modernização das relações de trabalho, como apressadamente poderia se pensar. Três séculos de escravidão não caem por terra da noite para o dia. Os proprietários rurais - incluindo aí, "modernos" cafeicultores do Oeste paulista, resistiram ao máximo à adoção de relações de trabalho características do trabalho livre, embora o trabalhador fosse considerado como tal. Nas fazendas de café, o controle sobre estes trabalhadores estendia-se sobre todas as suas atividades e até sobre o seu corpo e o de sua família¹².

O último quartel do século XIX presenciou o crescimento das atividades industriais. A escravidão, de um lado, e a divisão internacional do trabalho, de outro, foram fatores que concorreram para a industrialização tardia do Brasil. A escravidão foi um forte obstáculo à formação de um mercado de trabalho livre e de um mercado consumidor interno, impedindo o desenvolvimento de relações capitalistas de produção em grande escala. Hardman e Leonardi (1982) atestam que, nos primeiros anos após a emancipação política já existiam indústrias têxteis instaladas no país. Tais indústrias foram as que mais se desenvolveram no período, seguidas daquelas de outros ramos industriais, como móveis, artigos de couro e cerâmicas.

Já no início do período republicano as atividades industriais encontravam-se diversificadas. O capital cafeeiro que ora se acumulava, favoreceu o processo de formação de uma burguesia que, devido à sua debilidade e às condições de desenvolvimento do capitalismo no país, já nascia associada ao capital internacional, dependente do capitalismo inglês. Dessa associação entre o capital de origem nacional, pertencente aos cafeicultores, associado ao capital internacional, teve início uma fase de expansão das atividades industriais cuja característica principal foi a fabricação de bens de consumo não duráveis. À exceção de máquinas para beneficiamento da produção cafeeira e de algumas ferramentas e equipamentos para fins agrícolas, a indústria

¹² Os colonos obedeciam não apenas aos horários de trabalho, mas todo o resto do seu tempo era também determinado. Assim, suas escassas horas de repouso e lazer, sua liberdade de receber visitas e de entrar e sair da propriedade estavam sob controle do proprietário rural. A esse respeito, ver Alvim (1986).

de bens de capital não prosperou no período, o que manteve o país dependente de tecnologia industrial.

O crescimento das atividades fabris levou à constituição de um moderno operariado¹³, concentrado sobretudo no Estado de São Paulo. Diferentemente dos países industrializados da Europa, no Brasil a formação do operariado se fez em convívio com a existência do trabalho escravo durante muito tempo, o que foi um caráter impeditivo da constituição do operariado enquanto classe.

Do ponto de vista das relações sociais, este primeiro período republicano (1889-1930) foi crítico para o mundo do trabalho. Com o advento da República, as idéias liberais se incorporaram à nova ordem jurídica do país. Os princípios liberais de não-ingerência estatal nas relações sociais impediram que o mundo do trabalho tivesse suas demandas sociais contempladas (acesso à educação, saúde pública, habitação, dentre outras). Neste período, o Estado atuou residualmente enquanto mediador nas relações entre capital e trabalho. E, quando o fez, foi através de uma legislação trabalhista restritiva e violentamente contestada pela burguesia industrial. O isolamento e as péssimas condições de vida dos trabalhadores, acrescido da recusa do Estado em construir canais institucionais capazes de absorver as demandas sociais, levou os trabalhadores a optarem, preferencialmente, pela ação direta contra o capital, favorecendo a hegemonia do anarquismo enquanto opção de ação política da classe operária¹⁴.

Nos grandes centros urbanos da época, as reivindicações potencializavam-se não apenas no interior do movimento operário. O crescimento das cidades — sobretudo Rio de Janeiro e São Paulo — provocou inúmeras manifestações sociais entre os populares em geral, gerando revoltas muitas vezes reprimidas com extrema violência. Na medida em que esses centros urbanos cresciam em população, cresciam com eles as atividades econômicas, diversificando as profissões e criando camadas médias ávidas por consumo de bens materiais e sociais. Dentre os segmentos importantes dessas camadas

¹³ Sobre a constituição desse operariado, ver Hardman (1983) e Hardman e Leonardi (1982).

¹⁴ A esse respeito, ver Campos (1988) e Magnani (1982).

médias que ora se constituíam estavam os profissionais liberais e os militares. Estes últimos desempenharam importantes atividades políticas ao longo de todo o período. Responsáveis diretos pela instauração da República, estiveram envolvidos em inúmeras manifestações, golpistas ou reformistas, entre as quais a Revolta da Armada e o Tenentismo, cuja maior expressão foi a Coluna Prestes, nitidamente preocupada com a situação social e que percorreu o interior do país, combatendo em inúmeras cidades, denunciando as arcaicas relações sociais então vigentes nessas regiões, ferreamente controladas pelos proprietários rurais. Durante a República Oligárquica, o mundo rural também presenciou inúmeras revoltas — Canudos, Contestado, para ficar nas de maior abrangência e importância — violentamente reprimidas para que a ordem fosse preservada.

Nesse quadro conjuntural complexo, contraditório, no qual diversos segmentos hegemônicos disputavam espaços que permitissem alterar a correlação de forças, da constituição de camadas médias ainda débeis e de um mundo do trabalho dual, com práticas capitalistas nos grandes centros urbanos e vigência de práticas não-capitalistas no mundo rural, em que o capitalismo industrial se fortalecia, contrapondo-se à sustentação de uma política econômica orientada para a proteção da cafeicultura. A carência de necessidades sociais, particularmente educação, saúde, habitação, transporte e saneamento, crescia e gerava reivindicações, mobilizações e manifestações de classe e inter-classes. Isso permite afirmar que o primeiro período republicano teve uma perspectiva diferente quanto aos direitos sociais, particularmente quanto à educação.

A República instalou-se com uma administração descentralizada. O Governo Federal responsabilizava-se pela existência da Federação, proporcionando aos Estados ampla autonomia político-administrativa (exceto quanto à moeda e relações exteriores), proporcionando aos mesmos se organizarem e se estruturarem administrativamente da forma que melhor atendesse suas necessidades.

A Constituição de 1891, primeira da fase republicana do país, permitiu à Federação intervir apenas residualmente em assuntos vinculados à educação. Portanto, estabeleceu tão-somente que o ensino nos estabelecimentos públicos

seria leigo (decorrência da separação entre Estado e Igreja) e permitiu ao Senado — em caráter não privativo — a responsabilidade pelo ensino secundário no Distrito Federal e criação de instituições de ensino secundário nos Estados¹⁵.

Os Estados foram, portanto, nas décadas iniciais da República, os grandes responsáveis pela formulação de políticas educacionais e por mais um momento de constituição do sistema nacional de ensino, que emerge das experiências educacionais que ocorrem em algumas Unidades da Federação.

As duas primeiras décadas da República não ofereceram maiores novidades quanto às políticas educacionais. Os Estados pouco alteraram o que já havia. Tal período representou uma fase de transição entre as ações residuais verificadas durante o Império e as iniciativas construtivas que se delinearam a partir da segunda década do século XX. Estes anos representam um marco na discussão sobre o ensino no país, ocupando espaços na mídia e na política. A Primeira Guerra Mundial em muito influenciou o movimento em prol da educação. A preocupação com os riscos da unidade nacional devido ao estudo em língua estrangeira, principalmente entre os alemães, no sul do país, levou ao surgimento da campanha em prol da educação obrigatória em língua nacional, à criação de escolas que oferecessem um ensino voltado aos interesses nacionais, objetivos estes da Liga de Defesa Nacional. A Liga via a mobilização em defesa da expansão do ensino como uma possibilidade de renovação política do país, uma vez que a escolarização formal permitia ampliar a base eleitoral¹⁶ do país, bastante restrita devido à enorme taxa de analfabetismo. Combater o analfabetismo também passou a ser o objetivo principal da Liga Brasileira contra o Analfabetismo. A situação do país quanto à alfabetização de sua população era tão grave que, segundo Peixoto (1983), pesquisa divulgada nos Estados Unidos nos anos dez, apontava o Brasil como o país que possuía a maior taxa de analfabetismo do mundo.

¹⁵ Uma análise sucinta do que é aqui mencionado pode ser encontrada em Reis Filho (1981).

¹⁶ Até recentemente só tinham acesso ao voto as pessoas maiores de 18 anos que possuíam alguma escolaridade. Somente com a Constituição Federal de 1988 os analfabetos tiveram acesso ao voto.

O combate ao analfabetismo passa a ser uma questão central na vida política do país tanto do ponto de vista liberal, que vê a educação como fator de ascensão social, quanto do ponto de vista nacional, que naquele momento via a educação como fator de integração e preservação dos valores nacionais. A defesa da escola era, portanto, a defesa de uma instituição capaz de promover os valores liberais e nacionais.

Este período (...) caracteriza-se por uma campanha em favor da expansão da escola do ponto de vista quantitativo, levando em conta a necessidade de nacionalização do país e a recomposição do poder político. Nele o analfabetismo é considerado como sendo o problema central da sociedade brasileira, causa de todos os nossos males. A expansão de nossa escola seria a panacéia para a solução dos problemas estruturais (Peixoto, 1983 : 43).

Mas, se determinados segmentos sociais — pequena burguesia e camadas médias urbanas — tinham esta visão e mobilizavam-se na defesa desses interesses, convém lembrar que no interior da classe hegemônica — os grandes proprietários rurais — essa perspectiva iluminista não despertava maiores simpatias. O risco de expansão da pequena rede escolar pública existente à época era vista com desconfiança pelo que podia representar o acesso ao conhecimento formal aos trabalhadores rurais que viviam, com suas famílias, na condição de colonos, agregados ou mesmo enquanto *gente* dos coronéis que controlavam o mundo rural de então.

As atividades em defesa da escolarização e do combate ao analfabetismo, verificadas ao longo dos anos dez tiveram desdobramentos importantes nos anos vinte. De um lado, a mobilização de educadores e segmentos sociais reformistas intensificaram a defesa do ensino público e da expansão do sistema nacional de ensino e, de outro, as ações estatais em contrapartida à mobilização social, permitiram iniciativas oficiais em vários Estados no sentido de reestruturar o sistema de ensino. Assim, já em 1921, realizou-se a Primeira Conferência sobre o Ensino Primário no Brasil.

Em outubro de 1924, nas dependências da Escola Politécnica do Rio de Janeiro, um grupo de pessoas preocupadas com as condições da educação formal no Brasil, reuniu-se na I Conferência Brasileira de Educação. Os participantes defendiam a educação como instrumento de progresso contra o arcaísmo das instituições políticas e sociais vigentes, herança imperial presente no Estado republicano. Não se tratava de pessoas incultas, ao contrário, eram intelectuais, profissionais liberais que viam na educação formal possibilidades de reestruturação do Estado liberal, capaz de dar oportunidade a todos. Encontra-se, nesta postulação, um idealismo romântico de pessoas oriundas de segmentos sociais esclarecidos, com destacada credibilidade social. Utilizando as palavras de Nagle (1974), estavam tomadas de "entusiasmo pela educação" acreditando que, a partir da difusão do ensino formal às pessoas até então sem acesso a esta necessidade social, seria possível resolver os problemas sociais, econômicos, políticos e morais da sociedade brasileira. Entre esses reformadores encontravam-se

advogados, médicos, professores e, principalmente, engenheiros que, desiludidos com a República e convencidos de que na educação residia a solução dos problemas do país, decidiram organizar uma ampla campanha pela *causa educacional*, propondo políticas, constituindo objetos e estratégias de intervenção e credenciando-se a si mesmos como quadros intelectuais e técnicos de formulação e execução destas (Carvalho, 1997 : 115).

A importância da ação desses reformadores sociais pode ser mensurada pelos desdobramentos dessa histórica reunião. Nessa Conferência nasceu a Associação Brasileira de Educação (ABE) que, nos anos seguintes, iria promover debates e encontros em vários lugares do país e organizar as Conferências Nacionais de Educação que contribuíram para as reformas educacionais que se verificaram em vários Estados do país e, mais à frente, na elaboração do plano nacional. Outro fato significativo da Conferência foi a defesa da criação de um Ministério da Educação, com o objetivo de estabelecer, nacionalmente, as diretrizes educacionais.

Ao longo dos anos vinte, iniciativas reformistas na educação foram implementadas em vários Estados¹⁷. Inspirados nas novas concepções pedagógicas em voga na Europa e nos Estados Unidos, esses reformadores educacionais desenvolveram no Brasil o movimento da *Escola Nova*. Entretanto, a educação continuava restrita a uma minoria e a atividade docente não sofreu grandes mudanças.

Apesar das várias reformas educacionais ocorridas no país durante as quatro décadas desse período, as oportunidades de educação escolar das classes populares continuavam muito pequenas. Embora as idéias liberais tivessem um caráter progressista, no contexto de uma sociedade na qual os que detinham o poder político o exerciam de forma reacionária, elas só poderiam ficar restritas ao plano das idéias e da legislação, não se traduzindo em mudanças políticas e sociais concretas (Patto, 1990 : 58).

Se no último decênio deste período republicano, o "entusiasmo pela educação" foi incorporado por uma parcela ilustrada da elite e por segmentos das camadas médias, necessário se faz analisar as condições reais de exercício da atividade docente ao longo do período.

Profissionalização docente durante a República Oligárquica

A separação entre Estado e Igreja, com a conseqüente laicização do ensino público, não correspondeu a uma ampliação das redes escolares. Ao longo do período o número de escolas e salas de aula cresceu em ritmo lento. Se a Constituição Federal de 1891 garantiu os princípios norteadores do ensino — como o seu caráter laico — foi omissa em estruturar o ensino público no país. A descentralização política e administrativa permitiu ao Governo Federal ausentar-se dos debates e da formulação de diretrizes educacionais, deixando aos Estados

¹⁷ As reformas educacionais planejadas à época foram: a de Sampaio Dória, em São Paulo (1920), a de Lourenço Filho, no Ceará (1923), a de Anísio Teixeira, na Bahia (1925), a de Mário Casasanta, em Minas Gerais (1927), a de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal (1928), e a de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928). Para maiores detalhes, ver Patto (1990).

a responsabilidade pela constituição de seus sistemas de ensino. Isto levou a uma fragmentação na qual cada Unidade da Federação empreendeu seus sistemas educacionais e deu uma dinâmica peculiar aos mesmos.

Em Estados com uma estrutura sócio-econômica mais complexa, nos quais a produção econômica estava mais integrada à divisão internacional do trabalho, com crescimento urbano e industrialização em expansão, caso de Minas Gerais e, particularmente, São Paulo, o sistema educacional tomou um dinamismo muito superior ao ocorrido em Estados periféricos, com amplo predomínio de população rural.

As reformas educacionais, que ocorreram em alguns Estados da Federação ao longo dos anos vinte, proporcionaram a possibilidade de romper com a ausência de uma política educacional unificada e estimularam iniciativas visando a constituição de um sistema nacional de ensino.

Nas condições de desenvolvimento do ensino público de então, o exercício da atividade docente teve avanços tímidos, persistindo uma precariedade quanto à institucionalização da profissão. Com efeito, o ensino nas escolas confessionais, particularmente nas católicas, continuou ocupando um espaço muito amplo¹⁸. As famílias de proprietários rurais continuaram preferindo o ensino das escolas confessionais ao das escolas públicas, para que seus filhos recebessem uma educação severa, dentro dos princípios cristãos. As escolas públicas eram freqüentadas por uma clientela de filhos das camadas médias, que não tinham condições de matricular seus filhos nas tradicionais escolas confessionais, ou por reduzida parcela de famílias das classes trabalhadoras.

A atividade docente, portanto, ainda continuava sendo uma atividade sacerdotal nas escolas confessionais e, nas escolas públicas, teve início um

¹⁸ Analisando as escolas secundárias da época, Elza Nadai observa que, "coexistiam, portanto, durante a Primeira República, sob a proteção e cumplicidade do Estado, um pequeno número de escolas secundárias propedêuticas oficiais e uma extensa rede de escolas particulares, um número restrito segundo o parâmetro oficial, mas a ampla maioria subsistindo precariamente, de maneira efêmera, vivendo à mercê de favores políticos e batalhando por alunos interessados muito mais em obter, de maneira apressada, o diploma do que em aprender o que quer que seja". (Nadai, 1991 : 14).

tímido processo de constituição da profissão. A base de recrutamento de pessoas para o exercício da atividade profissional alargou-se, particularmente em Estados que realizaram as reformas educacionais. Com efeito, desde as campanhas pela erradicação do analfabetismo e por ensino acessível a todos, observou-se uma preocupação em considerar a educação como fator de coesão social, de aglutinação da população em torno de um sentimento cívico, de patriotismo e nacionalidade, enfim, como analisa Carvalho (1997), da educação pensada como o processo constitutivo do povo brasileiro.

Se a educação, euforicamente assim considerada, torna-se a base de desenvolvimento social, espiritual e econômico, proporcionando ao povo a possibilidade de se constituir enquanto nação, obviamente aqueles que serão responsáveis pela difusão de conhecimentos capazes de permitir essa educação serão elevados à condição de "missionários". Uma vez mais, a atividade docente confundir-se-á com uma atividade religiosa.

Esse caráter "missionário", que se evidenciou, proporcionou um recrutamento seletivo das pessoas aptas ao exercício da profissão. Por um lado, a profissão não possuía uma estrutura definida. Por outro, havia uma carência de pessoas aptas ao exercício da atividade intelectual decorrente do caráter desta profissão. Os cursos de formação profissional eram poucos e a maioria dos graduados nos mesmos preferia ficar nos centros urbanos maiores, enquanto nas pequenas aglomerações urbanas e na zona rural, propriamente dita, a improvisação era a regra.

Diante desse quadro, e considerando-se as mudanças sociais em curso durante a República Oligárquica, a atividade docente alargou a base social de recrutamento, cooptando profissionais liberais — médicos, engenheiros, advogados — mas, principalmente, um enorme contingente de mulheres, o que vai dar um novo caráter à profissão em seu processo constitutivo. A docência tornou-se, a partir de então, uma profissão feminina e das camadas médias, conforme evidenciam alguns estudiosos já citados, dentre eles Pereira (1969).

A presença de profissionais liberais proporcionou um maior conhecimento em áreas ou disciplinas com poucos profissionais à disposição. Médicos e engenheiros passaram a lecionar disciplinas nas áreas de biologia e de exatas, respectivamente. Os advogados, cujo saber jurídico e pretensa erudição eram extremamente valorizados à época, responsabilizaram-se por disciplinas da área de humanas. Em todos os casos, tais profissionais liberais originaram-se das camadas médias, seja daquelas que se formaram num processo de urbanização e diversificação das atividades econômicas nos centros urbanos mais populosos de então, seja daquelas que se formaram em virtude da decadência de famílias da aristocracia rural, as quais não foram capazes de se manter diante da modernização das atividades produtivas e do capitalismo concorrencial, que ora se expandia. Tratava-se de pessoas que investiram na escola como fator de organização da nação, a partir de uma perspectiva ilustrada, de "cultura" e, para tanto, optaram pela escola através de "uma série de dispositivos capazes de ampliar o poder de influência desta instituição na sociedade" (Carvalho, 1997 : 116), mantendo a mesma sob estrito controle social. Era formado por um grupo de intelectuais pertencente a um segmento social — as camadas médias — que acreditavam e consideravam-se investidos de uma missão civilizadora¹⁹.

No caso das mulheres, a cooptação ocorreu na mesma situação dos profissionais liberais. Pertenciam às camadas médias que ora se constituíam. Os estudos nem sempre são unânimes quanto às razões desta feminização do magistério. Contudo, uma análise consistente sobre esta característica da profissão pode ser encontrada em Demartini e Antunes (1993), que consideram que tal característica certamente decorre do baixo salário, do aumento da urbanização e do crescimento da atividade econômica em torno do café, o que proporcionou o aumento da oferta de trabalho para os homens, afastando-os do magistério.

O espaço que se abriu para as mulheres atendia a aspectos pragmáticos, como a possibilidade de harmonizar as atividades docentes com as atividades domésticas, uma vez que as férias escolares eram mais extensas e a

¹⁹ Uma análise da euforia desses profissionais e intelectuais, preocupados com a educação nos anos vinte, encontra-se em Carvalho (1997).

jornada de trabalho parcial não prejudicava os afazeres domésticos. Mas, também, contemplou satisfatoriamente valores sociais da época, que restringia as mulheres das camadas médias às atividades domésticas e sociais.

Nesse processo, o magistério primário se consolidou não apenas numericamente como profissão feminina, mas como única profissão respeitável e única forma institucionalizada de emprego para as mulheres de classe média até o final da década de 30 (Demartini e Antunes, 1993 : 8).

Outro aspecto importante no processo de feminização da profissão e que permeia sua constituição desde a formação é o da remuneração. Ao contrário de outras profissões não-manuais que adquiriram prestígio, seja pela tradição (caso do Direito), seja pela expansão das atividades capitalistas na área social (caso da Medicina) ou da produção material (caso da Engenharia), o magistério nunca teve a mesma importância quanto à remuneração. A importância social da profissão e o prestígio advindo de seu exercício, tão reiterado ao longo desse primeiro período republicano, não se traduziu em dividendos que pudessem garantir ao chefe provedor que optasse pela profissão, a manutenção de sua família com o salário de professor.

Essa constatação é reafirmada, décadas à frente, por uma alta autoridade do Ministério da Educação. Ao apresentar um relatório ao então Ministro da Educação, Gustavo Capanema, o professor Lourenço Filho, então diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), abordou o tema com acuidade:

Fator ainda ponderável, quanto ao baixo teor de remuneração, é o emprego, na mais larga escala, de *professoras*. Não de todo desapareceu ainda, entre nós, como em outros países o preconceito de menor retribuição do trabalho feminino. Não há, no caso particular do magistério primário, contra-indicação para ele, mas, ao contrário, preferência. A maior parte dos Estados não admite, em seus quadros, professores do sexo masculino. O que perdura é a idéia de que a mulher representa elemento economicamente dependente do pai, do marido, ou de parentes, e que, qualquer remuneração pelo seu trabalho valerá como acréscimo ao orçamento familiar, sempre bem recebido, embora não baseado em estrito critério de justiça social (Lourenço Filho, 1945 : 400).

Encontram-se aí, nas palavras insuspeitas desta respeitável autoridade educacional, fortes evidências de razões da feminização da profissão. A cooptação de mulheres nesse período para a atividade docente foi uma cooptação de classe. Tais profissionais estavam vinculadas às camadas médias urbanas, pertencendo tanto às famílias aristocráticas decadentes financeiramente, quanto às famílias em ascensão motivada pelo trabalho urbano (profissionais liberais, funcionários públicos, comerciantes).

O que se pode constatar, nesse período de constituição da profissão, é a fragilidade das redes escolares estaduais com conseqüência direta na constituição da profissão. Se em alguns Estados reformas educacionais preocuparam-se com a organização do sistema de ensino, no geral, persistiram sistemas de ensino que continuavam adotando as práticas educacionais do período imperial.

Os profissionais voltados para a atividade docente eram cooptados entre segmentos sociais das camadas médias por motivos tanto de controle social quanto por interesses pragmáticos. Se a profissão era típica das camadas médias pelo prestígio social que proporcionava, a remuneração, por sua vez, era típica das profissões das classes trabalhadoras. Em uma sociedade transitória, em que o nome familiar era pré-requisito importante na busca de ascensão e prestígio social, na qual o capitalismo concorrencial estava se afirmando hegemonicamente sobre a economia mono-agroexportadora, a remuneração do professor não passava de complemento para que pessoas pertencentes às camadas médias ou à aristocracia rural decadente demonstrassem certo "altruísmo" em elevar a cultura das massas ignaras. Mais do que um profissional, o que se esperava dessas pessoas era o desempenho de uma "missão civilizadora" capaz de "educar" a plebe inculta.

Sociedade, educação e profissionalização docente na República Populista

Ao final dos anos vinte o regime instaurado quando da proclamação da República apresentou rápidos sinais de esgotamento, com insatisfação de parte das oligarquias, descontentamento das camadas médias em expansão com o crescimento das cidades, manifestações populares e operárias.

O desenvolvimento das atividades produtivas, verificado ao longo das primeiras décadas do Estado Republicano, em especial no que diz respeito ao crescimento das atividades econômicas tipicamente urbanas — no caso, comércio, indústria e serviços — levaram a novas exigências de reestruturação da ordem social e política vigente. As atividades políticas, elitistas, restritivas e excludentes, sob hegemonia das oligarquias rurais, já não eram portadoras de eficácia para garantir o controle político sem forte contestação de segmentos sociais típicos das camadas médias — como militares e profissionais liberais dos centros urbanos maiores — bem como da classe operária que se expandia diante do crescimento da atividade industrial. Acresce-se a isto a exigência por maior participação política das oligarquias estaduais na tomada de decisões políticas no plano federal, descontentes que estavam com a hegemonia política de São Paulo e Minas Gerais que se alternavam no comando do governo federal.

O descontentamento aumentou diante da crise econômica provocada pela quebra da Bolsa de Nova Iorque, em 1929, gerando uma recessão mundial. No caso do Brasil, refém de uma política econômica consolidada sobre atividades mono-agroexportadoras, dependente da exportação do café para a manutenção da estabilidade econômica²⁰, a crise fragilizou a economia e o país sofreu uma violenta recessão e desemprego, ampliando o leque de descontentamento social e político.

²⁰ A crise teve importante consequência para a economia cafeeira e a organização social nela estruturada: "... depois de 1929 o café nunca readquiriu a extraordinária importância econômica que usufruía nos meados dos anos 20. O desastre acelerou um processo de mudança estrutural na economia do país, que finalmente deslocou o setor cafeeiro do centro dinâmico da economia, designando-lhe um lugar mais subordinado, mas não menos importante. Contudo, apesar do impacto produzido pela vertiginosa queda, em larga medida imprevista, nos preços do café, e do desânimo que se espalhou no setor cafeeiro, a depressão não acarretou a ruína dos cafeicultores enquanto classe" (Stolcke, 1986 : 96).

As intrigas palacianas e manifestações sociais que antecederam os acontecimentos de outubro de 1930, como o rompimento do pacto entre São Paulo e Minas Gerais, por parte da oligarquia paulista — que recusou apoiar uma candidatura mineira à Presidência da República, dentro do critério de alternância entre os dois Estados — o surgimento da Aliança Liberal a partir da união de Estados Centrais (Minas Gerais), secundários (Rio Grande do Sul) e periféricos (Paraíba e outros Estados nordestinos) lançando candidato de oposição à candidatura oficial de Júlio Prestes — então Presidente do Estado de São Paulo²¹ — a eleição de Júlio Prestes e o assassinato de João Pessoa — candidato à vice-presidência na chapa da Aliança Liberal com Getúlio Vargas — cuja morte motivada por questões passionais foi de imediato explorado como sendo de motivação política apenas acrescentam componentes à tragédia do regime agonizante.

A farsa se completou com a queda do velho regime, que cedeu lugar ao novo constituído de um núcleo hegemônico sob controle de segmentos oligárquicos pertencentes ao velho — os quais, por motivações conjunturais, encontravam-se descontentes ou desprestigiados — que se rejuvenesceu com a incorporação de segmentos sociais das camadas médias, como grande parte dos "tenentes" rebeldes dos anos vinte e profissionais liberais e intelectuais dos grandes centros urbanos²².

Desse modo, os acontecimentos de 1930 evidenciam, uma vez mais, a persistência da ordem, que se manifestou com absoluta lucidez de raciocínio nas palavras insuspeitas de Antônio Carlos, líder oligárquico de prestígio e então Presidente do Estado de Minas Gerais, para quem era necessário que as

²¹ Até 1930, os chefes dos executivos estaduais recebiam o título de Presidente. O título de Governador só foi adotado com a Constituição de 1934.

²² É elucidativa a análise de Boris Fausto sobre os acontecimentos de então: "em síntese, o confronto final dos anos 20 é um confronto intra-elites, tradicional na história brasileira. O jogo se decide no âmbito das forças dominantes envolvidas e a vitória dos novos grupos não corresponde à pura e simples liquidação dos derrotados e de suas fontes de poder. Mas ao mesmo tempo há algo de novo no horizonte cujo sinal mais claro é a ampliação da mobilização social, apontando para a alteração das bases da política de elite (Fausto, 1988 : 21).

oligarquias fizessem a revolução antes que o povo a fizesse, preocupado que estava com os riscos possíveis de ruptura da ordem estabelecida²³.

A instabilidade política que se verificou nos anos posteriores provocaram uma série de acontecimentos que levaram ao golpe de Estado patrocinado pelo então Presidente Getúlio Vargas. Entre 1932, quando ocorreu a denominada Revolução Constitucionalista, liderada pelas oligarquias paulistas, e 1937, quando o Governo Federal instaurou a ditadura do Estado Novo, houve a promulgação da Constituição de 1934 e a polarização política entre militantes progressistas e comunistas de um lado, e integralistas, de inspiração fascista, de outro.

Os comunistas, aliados a seus simpatizantes, agruparam-se na Aliança Nacional Libertadora (ANL), defendendo um programa de nítida orientação popular, cresciam junto à população, passando a representar perigo para a ordem estabelecida. Em julho de 1935, considerando-a subversiva, o Governo proibiu as atividades da ANL. Isto, porém, não impediu o crescimento do apoio de setores da sociedade à ANL e, em novembro do mesmo ano, uma tentativa malograda de desencadear um movimento revolucionário levou à prisão de suas principais lideranças. A repressão que se seguiu culminou, então, mais à frente, no bem arquitetado golpe de 10 de novembro de 1937. Uma nova Constituição foi outorgada no mesmo dia, dando poderes excepcionais ao Presidente da República, extinguindo os partidos políticos e restringindo a liberdade e os direitos individuais e sociais.

²³ Verifica-se, uma vez mais, a ocorrência de uma "revolução passiva" (Gramsci, 1989), feita "pelo alto":

"Essas pressões 'de baixo' (que não raramente assumiam a forma de um 'subversivismo esporádico, elementar, desorganizado') fizeram com que um setor da oligarquia agrária dominante, o setor mais ligado à produção para o mercado interno, se colocasse à frente da chamada Revolução de 1930. O triunfo dessa Revolução levou à formação de um novo bloco de poder, no qual a fração oligárquica ligada à agricultura de exportação foi colocada numa posição subalterna, ao mesmo tempo em que se buscava cooptar a ala moderada da liderança político-militar das camadas médias (os tenentes). Mas o caráter elitista desse novo bloco de poder fazia com que os setores populares permanecessem marginalizados" (Coutinho, 1989 : 123).

Os anos seguintes caracterizaram-se pela onipresença e onipotência do Estado em todos os setores da vida política, social e cultural, além de forte intervenção nas atividades econômicas. Longe de representar um governo autoritário distante da sociedade, o Estado Novo configurou uma nova onda de modernização conservadora. Estabeleceu-se, através da centralização política, uma bem sucedida aliança com a burguesia industrial, resultando em um esforço vigoroso na promoção da industrialização do país sem, contudo, correr riscos de conflitos sociais decorrentes do crescimento da classe operária. Para tanto, a contrapartida foi o controle rígido sobre o mundo do trabalho, através da institucionalização do sindicalismo de Estado e a organização da legislação de proteção social através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

A contratualidade estabelecida através desta aliança e do controle sobre o mundo do trabalho proporcionou o crescimento das atividades industriais, com o Estado se responsabilizando pela implantação de indústrias de base, das quais a mais significativa no período foi a construção da Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda, Estado do Rio de Janeiro. A garantia formal dos direitos trabalhistas e o acesso dos trabalhadores à Justiça do Trabalho eram entendidos como garantia da preocupação social do governo com os trabalhadores urbanos, posto que tais direitos não se estendiam aos trabalhadores rurais, que continuavam sob o controle das oligarquias. Com isso, fechava-se, pelas vias autoritárias, um governo que corporificava a Nação, garantindo a continuidade da hegemonia política dos proprietários rurais, agora partilhada com a burguesia industrial emergente e sem a contestação manifesta do mundo do trabalho, sob rigoroso controle social e político.

Essa contratualidade resultou de um processo mais amplo de cooptação de camadas populares, que teve início com a Revolução de 1930. O fim do Estado Novo não significou o fim dessa contratualidade. Ao contrário, a partir do momento em que os mecanismos autoritários de controle social mostraram-se insuficientes, foram substituídos por mecanismos institucionais de representação política, os quais permitiram uma participação mais ativa de diversos segmentos sociais, inclusive das classes trabalhadoras, ainda que essas tenham sido inseridas de forma tutelada e residual.

Os governos que se seguiram, desde então, procuraram satisfazer os interesses do capital e os interesses sociais, quando necessário. Ao mesmo tempo isso representava as ambigüidades de um país que crescia em população urbana e industrialização, com o aumento da classe operária, concentrada particularmente no Estado de São Paulo. Foi um período caracterizado por mobilizações sociais de cunho nacionalista, de defesa da preservação da riqueza do território nacional, em particular o petróleo.

Esse período, que se estende até 1964, caracterizou-se pelo populismo no qual, nos dizeres de Weffort, as massas populares constituíram-se no "parceiro-fantasma" do jogo político:

Foram a grande força que nunca chegou a participar diretamente dos grandes embates, sempre resolvidos entre os quadros políticos dos grupos dominantes, alguns dos quais reivindicando para si a interpretação legítima dos interesses populares (Weffort, 1980 : 15).

Os movimentos sociais não foram capazes de obter uma unidade política necessária para contrapor aos interesses do bloco de poder. Os mecanismos institucionais em vigência foram eficientes na cooptação desses movimentos, absorvendo-os no campo de ação dos mecanismos institucionais de representação. Com isso, tais movimentos, socialmente heterogêneos, caracterizaram-se por estabelecer relações de reciprocidade institucional (Sader, 1988), desenvolvendo ações que ganhavam sentido através da relação com o aparelho estatal ou direcionadas através do Partido Comunista.

Entre 1930 e 1964, o Estado orientou suas ações no campo das políticas sociais com base na política de compromisso que permitiu a cooptação/adesão das classes trabalhadoras urbanas. Trata-se de um período no qual viabilizou-se um conjunto de medidas que permitiram a constituição de um sistema de políticas sociais, com recursos e instrumentos institucionais e administrativos, sob responsabilidade do Governo Federal. Segundo Draibe (1989), esse período caracterizou-se pela introdução (1930-1943) e expansão fragmentada e seletiva (1943-1964) dessas medidas de intervenção social, com ações fundamentais de consolidação de um sistema previdenciário e uma

legislação trabalhista, além de inovações legal-institucionais abrangendo políticas de saúde, educação, assistência social e habitação popular.

A preocupação com as relações entre capital e trabalho ficou evidenciada no período com a institucionalização da CLT, com o objetivo de disciplinar o trabalho e transformar os sindicatos em órgãos de colaboração de classe e agências de prestação de assistência social.

No caso das políticas sociais orientadas para a educação, é interessante observar como evoluiu a ação estatal. Se durante o primeiro período republicano, com a descentralização administrativa, não havia uma ação efetiva do Governo Federal, a partir de 1930 passou a haver uma atuação sistemática, com a implantação de uma série de medidas via legislação.

O alargamento da base política do bloco de poder recém-constituído em 1930, permitiu a cooptação de inúmeros intelectuais e profissionais liberais que se aglutinavam em torno da ABE. Com efeito, a própria ABE, pela credibilidade institucional que possuía, logo passou a uma colaboração direta com o aparelho estatal. A reivindicação do histórico Encontro de 1924, de criação de um Ministério da Educação, não tardou a ser contemplada.

Na reestruturação administrativa promovida pelo Governo Provisório, logo após sua instalação, foi criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Com isso, o Governo buscou contemplar reivindicações sociais em duas áreas sensíveis. O primeiro titular do novo ministério, foi o Sr. Francisco Campos²⁴. Dentre as primeiras medidas legislativas dessa gestão encontram-se a criação do Conselho Nacional de Educação (Decreto nº. 19.850, de abril de 1931) e a organização do ensino secundário (Decretos nºs. 19.890 e 21.241, de abril de 1931 e abril de 1932, respectivamente).

²⁴ Francisco Campos foi Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, na gestão de Antônio Carlos e um dos principais articuladores da Aliança Liberal. Sua pasta também era responsável pela área de educação e, nessa condição, realizou uma série de iniciativas inovadoras, sob coordenação de Mário Casasanta, além de colaborar na organização da Segunda Conferência Nacional de Educação, em Belo Horizonte, em 1928, e o convite para que educadores europeus participassem da introdução de novas práticas pedagógicas no Estado. Para maiores detalhes, ver Schwartzman, Bomeny e Costa (1984).

A organização do sistema nacional de ensino que se delineou nesse período, ocorreu num contexto de luta política em torno do tipo de educação proposta para a sociedade brasileira. Apesar da primeira Constituição republicana ter garantido a laicidade do ensino público, a resistência de segmentos conservadores e do clero a esta medida impediu sua consolidação. O que se observou, em 1930, foi a ação coordenada desses segmentos conservadores e do clero, em defesa do ensino religioso. Mas, mais do que uma disputa entre ensino religioso *versus* ensino laico, o que se encontrava em disputa era a existência do ensino público. Acostumada com as benesses oriundas de sua ligação histórica com o Estado — desde o período colonial e reafirmada legalmente durante o Império — a Igreja Católica não admitia abrir mão do controle sobre o ensino. Obviamente, havia nessa posição, um aspecto ideológico e outro, menos manifesto, de origem econômica.

Os primeiros anos pós-30 são palco dessa agitada disputa. Com efeito, já em 1931, a ABE promoveu a IV Conferência Nacional de Educação. O Governo Provisório solicitou aos participantes da Conferência que elaborassem diretrizes para uma política nacional de educação. Este fato evidencia a importância dos educadores presentes e a credibilidade que os mesmos possuíam junto à nova administração do aparelho estatal, possibilitando uma estreita colaboração. Como já mencionado, algumas das reformas educacionais dos anos vinte foram inspiradas nas concepções educacionais advogadas pelos reformadores sociais aglutinados em torno da ABE.

O projeto de uma política nacional de educação não foi encaminhado, devido às divergências entre os defensores do ensino laico e os defensores do ensino religioso. Frustrada a iniciativa, os defensores do ensino público lançaram o *Manifesto dos Pioneiros*, propondo a laicidade e a gratuidade do ensino público, a autonomia da função educativa e a descentralização do ensino; a obrigatoriedade e a co-educação, entendendo que a educação é, ao mesmo tempo, um direito social e uma obrigação do Estado, cabendo ao mesmo assegurá-la a todos, indistintamente.

Os embates do início dos anos trinta confluíram para a elaboração da Constituição de 1934, a qual sintetizou a correlação de forças entre os dois grupos. O clero e os segmentos conservadores foram contemplados com a garantia de ensino religioso, ainda que de forma facultativa, nas escolas públicas. Mas, os defensores do *Manifesto dos Pioneiros* conseguiram importantes vitórias, com a institucionalização de várias de suas propostas contidas no *Manifesto*, além da exigência de elaboração de um Plano Nacional de Educação e da organização de sistemas de ensino por parte dos Estados e do Distrito Federal.

As ações estatais em matéria de política educacional, aprofundaram-se a partir de então, particularmente através de vasta legislação regulamentando as diversas modalidades de ensino, resultantes das medidas definidas na Constituição de 1937 e que foram as Leis Orgânicas do Ensino Industrial, Secundário, Comercial, Primário, Normal e Agrícola.

Com a Constituição de 1946, o Estado voltou a se responsabilizar pela garantia do ensino público e gratuito, garantias estas que tinham sido suprimidas na Constituição de 1937, a qual fez significativas concessões à iniciativa privada. A inspiração liberal da Constituição de 1946 foi influenciada pelos princípios de garantia de direitos sociais em evidência na Europa do pós-guerra. Dessa forma, a nova Constituição reafirmou a organização do sistema educacional, sob controle do Estado, com descentralização administrativa e pedagógica.

Os resultados das inovações contidas na Constituição levaram o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, a constituir uma comissão de educadores com o objetivo de apresentar uma proposta de reformulação do ensino no país. As conclusões dessa comissão resultaram em um projeto de lei apresentado no Congresso Nacional em 1948 e que, após 13 anos, redundaram na Lei 4.024/61, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação do país, consolidando um sistema nacional de ensino.

O tempo que demorou a aprovação desta Lei demonstra o quão fecunda e conflituosa foi sua gestação. Os embates no Congresso Nacional, com inúmeros pareceres, emendas e anteprojeto, ilustram a reação dos segmentos

conservadores e a tentativa de manter o ensino no país, sob controle da iniciativa privada e do clero. Paralelamente, as manifestações verificadas na sociedade, com palestras, conferências e mobilizações em defesa do ensino público, concretizaram-se numa legislação que sintetiza esses confrontos, definindo um sistema de ensino com presença formal do Estado e liberdade de ação à iniciativa privada.

As condições sociais e econômicas do país no período, acrescidos de uma legislação conciliatória, porém simpática à ação privatista, não permitiram a implantação de um sistema nacional de ensino socialmente justo. O que pode ser constatado é a impossibilidade de acesso às salas de aula para considerável parcela da população em idade escolar e a insuficiência de escolas e salas de aula. Apesar do Estado ser formalmente responsável pela oferta de educação formal, mostrou-se incapaz de cumprir à altura com essa responsabilidade.

Nesse contexto de constituição do sistema nacional de ensino, o recrutamento dos professores continuou sendo feito, preferencialmente, junto às camadas médias, com participação majoritária de mulheres. Com a expansão das atividades industriais, a partir de meados dos anos cinquenta, cresceu a exigência para acesso das classes trabalhadoras à educação formal. Índícios de uma expansão da rede pública de ensino são verificados já no início dos anos sessenta. Em conseqüência, cresceu a oferta para a profissão docente e o recrutamento começou a cooptar pessoas para a atividade profissional também nas classes trabalhadoras, uma vez que a expansão das atividades econômicas urbanas abriram novos espaços de trabalho para pessoas das camadas médias.

No momento em que o sistema nacional de ensino começou a tomar forma, e o Estado buscou a cooptação dos movimentos sociais, os professores primários dos Estados mais urbanizados deram início ao processo de organização profissional. Em 1945 surgiram as Associações de Professores Primários de São Paulo e do Rio Grande do Sul. Dois anos depois, surgiu a do Paraná. Em 1960, com o crescimento cada vez maior da organização, com o surgimento de várias associações, foi fundada a Confederação de Professores Primários do Brasil (CPPB), que anos mais tarde passaria a se chamar Confederação dos

Professores do Brasil (CPB) e, finalmente, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

As reivindicações defendidas por essas associações profissionais, desde o seu surgimento, sempre contemplaram interesses privativos da profissão, ao lado de interesses gerais da sociedade, tanto políticos, quanto sociais e educacionais. Assim, ao lado da luta em defesa de melhores salários, estatuto do magistério, plano de carreira e concurso para ingresso no magistério público, as reivindicações também se estenderam à defesa do ensino público e gratuito, a aprovação de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação e mais verba para a educação.

Dessa forma, o que se pode observar no período, é uma mobilização dos professores em prol da valorização profissional. Contudo, isto só seria possível dentro de uma realidade que permitisse a existência de um sistema nacional de ensino, amplo o suficiente para atender à demanda social por educação para todos. Entretanto, essa mobilização abriu perspectivas para ampliar a base social da escola pública, abrangendo parcela da população em idade escolar oriunda das classes trabalhadoras, aumentando o número de escolas e salas de aula, e definindo diretrizes educacionais através de legislação específica. A consolidação da profissão ganhou novos contornos a partir do início da aglutinação dos professores através de associações profissionais, preocupadas em demarcar os espaços de atuação profissional e estabelecer mecanismos legais capazes de dar suporte ao exercício da profissão. Tais acontecimentos não deixam de ser significativos de sua época, expressando um avanço da organização da sociedade brasileira de então.

Sociedade e Estado, durante o regime militar

A impossibilidade de manutenção estável dos compromissos políticos entre blocos antagônicos minou o populismo. O Governo João Goulart (1961-1964), incapaz de contemplar as reivindicações sociais contidas nas Reformas de Base e pressionado por setores contrários às Reformas — setores conservadores das forças armadas, clero, empresariado, segmento das camadas médias e representantes do capital internacional —, mostrou-se fragilizado, não conseguindo manter os compromissos políticos entre os setores antagônicos. O golpe civil-militar deflagrado em abril de 1964 foi a saída encontrada pelo bloco hegemônico para, uma vez mais, conter a organização política e social dos trabalhadores.

O regime autoritário que se instalou no país, a partir de 1964, caracterizou-se pela persistência da ordem obtida principalmente através da repressão, em detrimento da persuasão. Incapaz de ganhar legitimidade junto aos segmentos organizados do movimento social, o governo militar viveu em confronto com a sociedade civil. Os canais institucionais de representação política foram bloqueados e o movimento social e sindical foi reprimido com violência até o final dos anos setenta, momento em que irrompeu um amplo movimento social e sindical em defesa de um regime político representativo e de liberdade de manifestação e expressão.

As mudanças sociais verificadas ao longo desse período são significativas e deram nova conformidade à sociedade brasileira. Desde meados dos anos cinquenta as ações estatais levaram à implantação de um vasto programa que tinha por objetivo transformar a estrutura econômica do país. Denominado oficialmente de Programa de Metas, propugnava a “criação de indústria de base e a reformulação das condições reais de interdependência com o capitalismo mundial” (Ianni, 1991 : 160).

O fomento à industrialização levou à constituição de um parque industrial no Estado de São Paulo, mais precisamente na cidade de São Paulo e

região do ABC²⁵, no qual sobressaiu a indústria automobilística, num primeiro momento, mas que, mais à frente, diversificou-se com a instalação de fábricas de eletrodomésticos, eletro-eletrônicos, químico-farmacêuticos, dentre outras. Investimentos estatais em infra-estrutura — usinas hidrelétricas, rodovias — ajudaram a consolidar esse parque industrial, permitindo a ampliação do mercado consumidor do país.

Ao mesmo tempo em que ocorria essa industrialização acelerada (Ianni, 1991), a administração estatal dava seqüência à política de interiorização em curso desde a Era Vargas (1930-1954). Cumprindo o preceito constitucional que definia a mudança da Capital da República para a região central do país, iniciou-se a construção de Brasília, em território outrora pertencente ao Estado de Goiás. Com a transferência da sede administrativa do Governo Federal, da cidade do Rio de Janeiro para a nova capital, milhares de funcionários públicos e suas famílias mudaram para Brasília, que também atraiu dezenas de milhares de pessoas durante e após sua construção.

Com o golpe civil-militar as ações do Estado no campo econômico priorizaram o investimento estatal em infra-estrutura — rodovias, hidrelétricas, telecomunicações — e na produção industrial — em setores considerados estratégicos para a segurança nacional, como siderurgia, petroquímica, material bélico, metalurgia — ao mesmo tempo em que fomentava a atividade industrial com empresas de capital privado, nacional e internacional, através de linhas de financiamento subsidiadas com recursos federais procedentes de empréstimos feitos no exterior.

Entre o final dos anos sessenta e meados dos anos setenta, verificou-se um crescimento econômico sem precedentes na história do país, comumente designado pela propaganda oficial de "milagre econômico", com taxas anuais de crescimento superiores às dos países industrializados. Cresceu a produção e o

²⁵ Nome pelo qual é comumente designada a região formada pelos Municípios de Santo André, São Bernardo do Campo e São Caetano do Sul, limítrofes à cidade de São Paulo e pertencentes à sua Região Metropolitana. Mais tarde, a industrialização atingiu o Município de Diadema e a região passou a ser denominada de ABCD.

consumo de bens duráveis. O parque industrial brasileiro tornou-se o mais importante dentre os de países de industrialização tardia, a economia se diversificou, diminuindo a dependência da cafeicultura e o país deixou de ser mero exportador de matérias-primas para ser, também, exportador de produtos manufaturados. As conseqüências desse "milagre" foram desastrosas para a sociedade brasileira: aumento da concentração de renda, endividamento externo elevado, compressão dos salários, repressão política violenta e violação dos direitos humanos.

Do ponto de vista social, as mudanças verificadas no campo econômico levaram à consolidação de uma grande classe operária — em grande parte concentrada no Estado de São Paulo — e ao crescimento das camadas médias urbanas, conseqüência da expansão do setor de serviços e do crescimento da estrutura administrativa do setor público.

A população se interiorizou. Atraída pela expansão da fronteira agrícola na Amazônia e Centro-Oeste, bem como pela construção de Brasília e do investimento em infra-estrutura na região, um percentual significativo da população do país se deslocou de outras regiões em direção ao Centro-Oeste e Amazônia, preenchendo imensos vazios populacionais e proporcionando a ocupação de vasto território nacional.

A migração populacional não se limitou à interiorização. Em movimento inverso, a população rural deslocou-se em direção aos centros urbanos. Entre 1960 e 1980, o país deixou de ser predominantemente rural e assumiu feições urbanas, motivadas pelo intenso êxodo da população residente na zona rural.

Atraídos pela oferta de emprego nos grandes centros urbanos — sobretudo na construção civil e atividades industriais — ou expulsos pela modernização das atividades agrícolas no Centro-Sul ou, ainda, pela simples impossibilidade de sobreviver da agricultura com técnicas rudimentares ou por endividamento, milhões de trabalhadores e pequenos proprietários rurais deslocaram-se em direção aos centros urbanos. Segundo dados do IBGE (1997), em 1960 a população urbana correspondia a 44,67% da população total do país.

Dez anos mais tarde, atingiu 55,92% e, uma década após, chegou a 67,59%. Isso gerou graves problemas sociais, pois essa população que se deslocou para a zona urbana passou a ocupar principalmente a periferia das grandes cidades, agravando as condições de vida, já que as cidades não estavam preparadas e sequer possuíam infra-estrutura para receber tamanho contingente populacional.

Entre 1968 e 1973, período áureo do “milagre econômico”, o Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil cresceu a taxas superiores a dez por cento ao ano. Entretanto, a conjuntura econômica mundial desfavorável, constatada a partir de 1973, teve graves conseqüências nas economias capitalistas de industrialização tardia, como o Brasil, elevando o endividamento externo, aumentando os juros e reduzindo drasticamente o salário e o poder de compra da classe trabalhadora. O descontentamento social, então latente no período do “milagre”, tornou-se manifesto nos anos seguintes, com mobilizações intensas a partir de uma ampla base de movimentos sociais.

Como parte desse amplo movimento social, encontrava-se o movimento sindical. Com o golpe civil-militar de 1964, os sindicatos foram desarticulados politicamente, submetidos a intervenções e inúmeros dirigentes e militantes sindicais considerados nocivos pelo novo regime foram expulsos dos sindicatos. A administração estatal, através de legislação e controle sobre a vida sindical garantiu o funcionamento eficaz dos sindicatos, do ponto de vista dos interesses do capital.

Entre 1964 e 1968, ainda ocorreram mobilizações sindicais. As greves de Osasco e Contagem, em 1968, representaram o último momento de amplas mobilizações do sindicalismo brasileiro nos anos sessenta. Desde então, até meados dos anos setenta, o movimento sindical viveu sob intensa repressão. Como não eram possíveis ações massivas de enfrentamento contra o aparelho estatal e contra o capital, os trabalhadores passaram a se organizar e concentrar as ações possíveis nos locais de trabalho²⁶.

²⁶ A esse respeito, ver Moisés (1982).

O movimento sindical permaneceu ativo, não obstante a repressão e, graças às lutas diminutas nas unidades de produção, uma década após as greves de Osasco e Contagem, foi possível o surgimento de um movimento sindical diferente, mais presente nos locais de trabalho, menos distante dos trabalhadores, logo denominado de *Novo Sindicalismo*²⁷.

Apesar de não romper com a estrutura sindical vigente²⁸, o *Novo Sindicalismo* foi capaz de incorporar à luta pelos direitos profissionais e econômicos, um amplo programa de reivindicações sociais e políticas. Ao fundar a Central Única dos Trabalhadores (CUT), o *Novo Sindicalismo* deu um salto de qualidade no plano organizativo influenciando, a partir de então, as relações sociais, econômicas e políticas no Brasil. A CUT aglutinou, nos anos iniciais após sua fundação, parte do movimento sindical contribuindo para o fim do regime militar e a instauração de um regime político representativo²⁹.

O movimento sindical não se restringiu aos operários e outras categorias do setor privado. Influenciados pelo movimento sindical e pelo *Novo Sindicalismo*, trabalhadores do setor público — federal, estaduais e municipais — das mais diversas atividades — saúde, educação, transportes, comunicações etc — ousaram contestar o regime vigente e iniciaram um processo de organização profissional que confluiu na sindicalização dos funcionários públicos e também contribuindo, com suas ações políticas, para o fim do regime militar e a institucionalização de um regime político representativo³⁰.

Além do movimento sindical tradicional e do sindicalismo oriundo do setor público, surgiram novos movimentos sociais, construindo suas identidades

²⁷ Sobre o *Novo Sindicalismo*, ver Antunes (1988; 1995).

²⁸ Sobre a relação entre o *Novo Sindicalismo* e a estrutura sindical oficial, ver Boito Jr. (1991).

²⁹ Para maiores detalhes sobre a ação político-institucional da CUT, ver Rodrigues (1993).

³⁰ Analisando a ação dos movimentos sociais deste período, Boschi enfatiza que, "uma das características que distingue o movimento grevista de profissionais neste período é o fato de não ter o mesmo se restringido a demandas econômicas básicas de um determinado setor. O que caracteriza é antes uma consciência clara da necessidade de redemocratização ao nível político mais amplo, tendo como ponto de partida a própria consecução da democracia ao nível das associações representativas" (Boschi, 1986 : 36).

enquanto sujeitos políticos de forma autônoma, posto que eram ignorados institucionalmente pelo aparelho estatal.

Ao analisar a emergência destes novos movimentos, Sader (1988) distingue-os dos movimentos de períodos anteriores, particularmente daqueles vigentes no período de 1945-1964, que possuíam uma heterogeneidade social, mas que adquiriam sentido através do discurso estatal ou na ação direcionada pelo partido comunista. Os novos movimentos, também heterogêneos, não indicavam nenhuma compartimentação de classes ou camadas sociais e sim formas de expressão social, constituídos autonomamente.

A irrupção destes novos personagens, de que nos fala Sader, com amplo grau de autonomia, apoiados em estruturas comunitárias, fundadas na solidariedade de grupo, objetivavam reivindicações e o atendimento de direitos sociais que, embora assegurados formalmente pelo Estado, não estavam garantidos à população em seu cotidiano. Direitos à educação, saúde, habitação e transporte, dentre outros, embora previstos juridicamente, não se encontravam ao alcance da classe trabalhadora de baixa renda, residente na periferia ou em vilas e bairros centrais degradados. Excluídos do acesso aos bens necessários à satisfação de suas carências materiais e sociais, parte significativa da população procurou, através de movimentos sociais flexíveis, com tênue estrutura hierárquica, viabilizar a insatisfação do carecimento de bens necessários à sobrevivência cotidiana.

As ações sociais e políticas desenvolvidas pelo movimento sindical e pelos movimentos sociais aceleraram o desgaste do regime militar. Em 1984, uma ampla mobilização social reivindicando a eleição direta para Presidente da República — a campanha das "Diretas Já" — acelerou a derrocada do regime militar. Embora não tenha conseguido atingir o objetivo desejado, provocou alterações no quadro político-institucional que levaram à eleição de um presidente civil em janeiro de 1985, apoiado por um amplo leque de forças políticas de vários espectros ideológicos. A posse do novo governo, em março de 1985 significou o fim do regime militar e o início de uma nova fase de modernização conservadora no Brasil.

Educação e profissionalização docente, durante o regime militar

As exigências por um ensino público capaz de atender às necessidades da população encontram-se presentes nas reivindicações do período que antecedeu ao golpe civil-militar de 1964. Entretanto, foi com o processo de concentração urbana e ampliação das camadas médias que a reivindicação por ampliação de vagas nas escolas públicas intensificou-se. Até então, a maioria da população — residente sobretudo na zona rural e nas pequenas cidades — tinha pouca escolaridade ou era analfabeta. Nos centros urbanos maiores, onde o acesso à escola era restrito quase que somente às pessoas oriundas das camadas médias, existia uma rede escolar, ainda que insatisfatória, que contemplava parte das necessidades da sociedade com escolaridade.

A migração da população, deslocando-se da zona rural para a zona urbana, modificou a paisagem dos centros urbanos. Essa população migrante, em sua maior parte sem educação formal, passou a reivindicar a escolarização das crianças. Mesmo assim, entre os anos sessenta e setenta, a proporção de crianças atendidas na rede escolar não acompanhou o crescimento da população urbana. Ao chegar aos anos oitenta, o percentual da população em idade escolar assistida pela rede pública de ensino no Brasil era insatisfatório, o que exigia de parte da população a reivindicação por mais escolas.

As ações governamentais na área educacional foram realizadas em consonância com os interesses privados e do capital em geral. Nesse sentido, destacam-se os Acordos MEC-USAID³¹. Partindo de uma visão tecnicista da educação, as mudanças previstas levaram à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 5.692/71), sem que houvesse uma discussão da mesma pela sociedade. A nova legislação alterou a estrutura do ensino fundamental e médio, com este último visando à concessão de habilitação profissional. Entretanto, a Lei 5.692/71 fracassou nos seus objetivos. Dissociada

³¹ Ao todo, foram assinados doze acordos entre o MEC e a USAID, entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Desses, pelo menos seis diziam respeito especificamente ao ensino fundamental e médio.

da realidade social do país, não foi capaz de adequar-se às necessidades da sociedade.

As alterações decorrentes da implantação da Lei 5.692/71 levaram à burocratização do ensino. A atividade docente perdeu parte da autonomia didática que possuía, tornando-se mera executora de decisões tomadas no setor de planejamento, elaboradas por técnicos em educação, os quais desconheciam a realidade das escolas públicas.

O ensino fundamental foi relegado ao segundo plano, pois a preocupação central passou a ser a reforma do ensino médio, com a implantação do ensino profissionalizante e o caráter de terminalidade para os cursos técnicos nele implantados. A adoção do tecnicismo no ensino levou à exclusão de disciplinas como Sociologia e Filosofia, à redução da carga horária de outras disciplinas da área de humanas e a adoção de disciplinas voltadas para o conhecimento técnico.

O investimento no ensino técnico — não obstante a ineficiência do mesmo — teve como conseqüência mais grave a decadência da escola pública, afetando a qualidade do ensino por ela oferecido, posto que a mesma era obrigada a respeitar todas as diretrizes educacionais derivadas da legislação em vigor, enquanto que as escolas particulares, burlando a legislação — com a conivência e conveniência das autoridades —, adotavam formalmente o ensino técnico e ofereciam o ensino médio tradicional³².

A distinção que se estabeleceu entre escolas públicas de ensino técnico e escolas particulares de ensino tradicional foi, também, uma distinção de classe. Enquanto os filhos da burguesia e de parte das camadas médias passaram a freqüentar as escolas particulares, os filhos da classe trabalhadora destinaram-se às escolas públicas, recebendo um ensino de baixa qualidade que, além de insuficiente para a formação intelectual, também era insuficiente para atender ao

³² Merece ser ressaltado o fato de que a expansão da rede privada de ensino após a implantação da Lei 5.692/71 foi extraordinário, principalmente se comparada com a expansão da rede pública de ensino.

fim pretendido de formação profissional. A escola pública tornou-se, assim, uma escola voltada para formar mão-de-obra barata, desqualificada, apta aos postos de trabalho de menor exigência de conhecimentos profissionais, instáveis e de baixa remuneração.

As reivindicações por mais escolas tornam-se correntes nos movimentos sociais e, em particular, no movimento sindical docente. Com efeito, a categoria profissional docente estava passando por uma metamorfose nas últimas décadas. Se até meados do século, a composição social dos docentes era predominantemente formada por pessoas oriundas das camadas médias ou de famílias aristocráticas empobrecidas, desde os anos sessenta que a atividade profissional passou a receber um contingente de pessoas oriundas das classes trabalhadoras. A partir do momento em que passou a cooptar parte de seus quadros entre as famílias da classe trabalhadora, a atividade docente deixou de ser percebida como uma profissão de prestígio social, passando a ser percebida como uma profissão assalariada. Com isto, as reivindicações por melhores salários e condições de trabalho passaram a fazer parte do cotidiano destes profissionais.

Desse modo, entre o final dos anos setenta e início dos anos oitenta presenciaram a luta dos profissionais docentes que, na maioria dos Estados do Brasil, foram às ruas defender interesses privativos da categoria profissional — plano de carreira, estatuto do magistério, piso salarial — sociais — acesso da população a bens sociais como educação, saúde, habitação e transporte público — e políticos — fim da ditadura militar, constituinte, liberdade e autonomia sindical. De norte a sul do país a luta dos profissionais docentes sucedeu-se em torno da defesa destes interesses.

Atuando de forma sincronizada, segmentos sociais carentes de atendimento de suas demandas por ensino público e trabalhadores em educação do setor público, desenvolveram uma campanha em defesa do ensino público que teve, entre outras conseqüências, o aumento da verba para a educação nos orçamentos da União e dos Estados e a institucionalização de mecanismos profissionalizantes da atividade docente. Com efeito, a expansão do sistema

nacional de ensino, atingindo todo o país, levou ao aumento do ingresso de alunos em idade escolar e do número de professores. O recrutamento de professores, devido à diversificação cada vez maior do mercado de trabalho, ocorreu sobretudo junto à classe trabalhadora. A profissionalização, com o estabelecimento de Estatutos do Magistério estaduais, determinando critérios para a atividade docente, Planos de Carreira no exercício desta atividade e fixação de Tabelas de Vencimentos compatíveis com a titularidade, foi a principal bandeira de luta do movimento sindical docente. Entre o final dos anos setenta e meados dos anos oitenta, os trabalhadores em educação, liderados pelos professores, foram das categorias mais atuantes na defesa dos seus direitos profissionais, mas também do restabelecimento de um regime político representativo.

Sociedade, Estado e Educação em Goiás

As condições em que se desenvolve a atividade docente em Goiás possui aspectos que identificam tal desenvolvimento com a institucionalização da profissão no Brasil, ao mesmo tempo em que a organização social e econômica do Estado produziu aspectos peculiares que caracterizaram a sua constituição.

O que se pretende, nesse caso, é a análise do processo constitutivo da profissão a partir de aspectos estruturais e conjunturais, que se verificam no plano nacional e regional, envolto em reciprocidades e contradições, homogeneidade e heterogeneidade dos aspectos sociais, econômicos e políticos presentes nas sociedades brasileira e goiana.

Uma análise estrutural e conjuntural do Estado permite observar a prevalência de uma organização social, econômica e política centrada no uso da terra. Trata-se de um mundo rural que, ao longo dos dois últimos séculos, modificou seus aspectos econômicos, sociais e políticos sem perder, contudo, suas características gerais.

Explicita-se, nesta configuração, a existência de uma sociedade agrária, na qual o meio rural, na condição de principal setor produtor, responsável pelo abastecimento das cidades, domina e delimita toda a organização social estando, por sua vez, subordinado pela cidade, que domina e organiza o meio rural (Pereira de Queiroz, 1979).

Uma vez considerada a conformidade da estrutura e da conjuntura desta sociedade, importa apreender as condições em que ambas se desenvolvem, retendo os aspectos primordiais que definem a sua constituição social.

Ocupação e desenvolvimento sócio-econômico de Goiás

A ocupação do território goiano pelos portugueses deu-se a partir dos anos vinte do século XVIII³³, portanto, mais de dois séculos após a chegada dos colonizadores europeus ao território brasileiro. O fato de estar situado a centenas de quilômetros do litoral explica a demora da ocupação territorial, e a ausência de meios de transportes adequados para cobrir tão vastas distâncias seria, posteriormente, um dos principais motivos apresentados para justificar as condições desfavoráveis de desenvolvimento material e social do Estado³⁴.

A colonização deu-se, à época, em razão da procura de metais e pedras preciosas levando os bandeirantes paulistas a imiscuirem-se pelo interior do país. No caso de Goiás, a descoberta de ouro deu início à fase de ocupação do território por europeus que, na medida em que se fixavam, empregavam negros africanos na condição de escravos, submetidos ao trabalho compulsório.

A exploração mineradora gerou um breve período de formação social e econômica, com o surgimento de diversos povoados — na verdade, pequenas aglomerações urbanas — e o aprisionamento de nativos, culminando no declínio da mineração do ouro, após décadas de exploração. Em consequência, houve redução de uma parcela da população estrangeira, enquanto outra ruralizava-se. Foi o século do ouro de que nos fala Palacín (1994), em que a Província viveu um

³³ Embora a Bandeira do Anhanguera, em 1722, seja considerada o início da presença portuguesa em terras goianas o certo é que, desde o final do século XVI, o território foi vasculhado por Bandeiras que partiram de São Paulo ou de Belém. A este propósito, ver Palacín (1994 : 16-19).

³⁴ Já em 1806, Francisco José Rodrigues Barata (1982), militar português em atividade no Brasil, em documento sobre as potencialidades da Capitania, afirmava que a razão da decadência e a possibilidade de restituir suas potencialidades passavam pela promoção e animação do comércio, entre as Capitânicas de Goiás e do Pará, através da navegação fluvial pelos rios Araguaia e Tocantins. Certamente antes e, desde então, romper com o isolacionismo imposto pelo meio fisiográfico e criar um sistema de transportes capaz de atender à região tornou-se uma necessidade imperiosa, sempre presente nos relatórios que os Presidentes da Província e, mais tarde, do Estado, encaminhavam à Assembléia Legislativa, em considerações de estudiosos, militares e religiosos, enfim, de todos aqueles que se ocupavam de Goiás e de suas possibilidades econômicas e sociais.

período de apogeu, proporcionado pela riqueza extraída dos rios, seguido de uma fase de estagnação e declínio das condições sociais e materiais de vida³⁵.

No momento em que se verificou a emancipação política do país, Goiás era um imenso território com população reduzida, tanto de origem estrangeira — europeia ou africana — quanto nativa, em que parte considerável desta última fora dizimada pela fúria dos conquistadores. Do ponto de vista das comunicações, continuava distante do litoral e dos centros de tomada de decisões, com os acontecimentos nacionais repercutindo junto à sociedade local semanas depois de ocorridos³⁶.

A terra, outrora responsável pelo ouro, constituiu-se na principal fonte de riqueza da Província. O extenso e pouco povoado território, com pequenas aglomerações urbanas localizadas a léguas de distância entre si, foi sendo paulatinamente ocupado pela pecuária e agricultura, já presentes na fase da economia mineradora³⁷.

³⁵ É preciso ser crítico ante a idéia de apogeu seguido de decadência. Não se trata de uma sociedade que, encontrando-se em uma fase de desenvolvimento extraordinário das condições materiais de vida, após esgotada a riqueza que permitiu assaz vitalidade, tenha sido submetida imediatamente a uma situação de insuficiência dessas mesmas condições materiais de vida, de forma brusca, constituindo-se, desde então, em um mundo letárgico, prisioneiro do tempo, nostálgico de uma era dourada. Nada disso aconteceu em Goiás. As condições sociais e materiais de vida à época de predomínio da mineração não consolidou uma sociedade muito diferente daquela que lhe sucedeu. Nesse sentido, o próprio Palacín adverte que, "de forma alguma podemos representar a decadência de Goiás como uma transição brusca de uma situação brilhante para uma ruína opaca" (1994 : 136).

³⁶ A notícia da emancipação política é um exemplo desta situação. A informação dos acontecimentos de 7 de setembro de 1822, só chegaram à Cidade de Goiás, então capital da Capitania, no dia 25 de novembro daquele ano (Moreyra, 1986).

³⁷ A atividade agropecuária desenvolveu-se paralela à mineração, ganhando importância à medida que diminuía a extração do ouro. "Lavoura e pecuária não representavam grande significado econômico em termos de complemento de renda para a população goiana. Os empreendimentos agropecuários de maior escala eram gerenciados pelos próprios mineradores que deslocavam parte de sua escravaria para tais atividades. Porém, lavoura e pecuária já faziam parte de um amplo esquema que possibilitava a subsistência dos moradores. (...) Porém, o negócio aurífero em crise e a população crescendo apontam que lavoura e comércio forneciam possibilidades de exploração não somente complementar mas de pura sobrevivência em Goiás" (Estevam, 1998 : 42).

A pecuária tomou-se a principal atividade econômica. Encontrando na região condições fisiográficas apropriadas para o seu desenvolvimento (Gomes, 1969), o gado foi ocupando o vasto território da região, adequando-se às exigências econômicas, posto que, em decorrência da precariedade de meios de transporte, sua condição de autolocomoção proporcionava-lhe uma grande vantagem sobre qualquer outra atividade econômica. Desde então, a pecuária extensiva caracterizou a economia goiana³⁸.

A propriedade da terra passou a definir o controle social e político sobre a sociedade. Se o Estado não conheceu o Senhor de Engenho e o domínio da Casa Grande, conheceu o Coronel, cuja figura foi descrita em inúmeras obras literárias³⁹ e que com seu poder senhorial controlou politicamente vastos domínios territoriais onde sua palavra era a Lei. A institucionalização do coronelismo e das oligarquias no Estado teve longa duração⁴⁰, com desdobramentos na cultura política da sociedade goiana, onde o nepotismo, o clientelismo e o personalismo, dentre outros aspectos, remanescem como sombras de um passado que insiste em permanecer presente na memória dos vivos.

Os grandes proprietários rurais consolidaram o poder político nos municípios de suas áreas de influência ao mesmo tempo em que os grupos oligárquicos controlavam a política na Província. Embora a maior parte dos Presidentes da Província não tenha sido natural ou vinculada às oligarquias estaduais, isto não impediu que estas controlassem politicamente o Estado⁴¹.

³⁸ Uma análise da criação do gado e das relações sociais dela decorrentes, da sociabilidade e da relação homem-natureza, encontra-se em Bernardes (1995).

³⁹ Merecem destaque na vasta produção literária envolvendo o coronelismo, as obras já clássicas de Hugo de Carvalho Ramos (1997), *Tropas e Boiadas*, e de Bernardo Élis (1974), *O Tronco*.

⁴⁰ Não só a literatura regional debruçou-se sobre o coronelismo. As Ciências Humanas também têm se preocupado com o fenômeno, conferindo-lhe centralidade na formação política e social do Estado durante longo tempo. Pesquisas desenvolvidas por Moraes (1974), Costa (1978), Campos (1987) e Palacín (1990), possibilitaram a abertura de um vasto campo de estudo, comportando diversos enfoques temáticos sobre o coronelismo e a sociedade oligárquica, os quais têm sido aprofundados por diversos outros pesquisadores, em produção mais recente.

⁴¹ A ascensão de Presidentes escolhidos entre pessoas de fora da Província tem origem definitiva a partir de meados do século XIX, de acordo com Bertran: "não diria que fosse preconceito da Coroa contra os goianos — repetiu-se a prática em diversas outras Províncias — mas de uma tática, às vezes uma estratégia do Poder Moderador de Pedro II e de seu Conselho de Ministros,

Ao longo do período imperial, a população da Província oscilou. Os dados existentes para a maior parte do período são estimativos, merecendo cuidado na análise dos mesmos, inclusive quanto aos critérios de mensuração. Estimativas divulgadas por Tiballi (1991), a partir de relatórios de autoridades administrativas do período, dão conta de que a população goiana em 1824 era de 62.518 habitantes, elevando-se a 68.497 habitantes, em 1832; 79.339 habitantes, em 1848; 121.912 habitantes, em 1856; e, 133.565 habitantes, em 1861. Os Censos Demográficos oficiais de 1872 e de 1890, primeiro ano após o fim do Império, estimam a existência de 160.395 e 227.572 habitantes, respectivamente. Ou seja, entre 1872 e 1890, a população do Estado cresceu a uma taxa geométrica de 1,96% ao ano, enquanto a população brasileira, no mesmo período, cresceu 2,01% ao ano. Se as estimativas não permitem análises criteriosas, os dados censitários, por sua vez, demonstram que o crescimento populacional do Estado aproximava-se do verificado para todo o país, principalmente considerando o fluxo decorrente da imigração estrangeira para algumas Províncias, como São Paulo, enquanto Goiás não teve semelhante fluxo.

Essa população encontrava-se dispersa pelo extenso território, habitando quase que unicamente a zona rural. As cidades não passavam de tímidas aglomerações urbanas, desprovidas de maiores cuidados. Viajantes europeus que percorreram a Província na primeira metade do século XIX — D'Alincourt (1975), Gardner (1975), Pohl (1976), Saint Hilaire (1975) — descreveram a região fazendo severas observações quanto à vida social, as condições materiais e a paisagem natural. Quanto às cidades, o "olhar" europeu dos mesmos não deixou margens para condescendências com as modestas aglomerações urbanas da Província.

Acompanhar o relato minucioso desses viajantes, considerando-os criticamente⁴², permite mergulhar um pouco mais na vida social da Província. Durante os sessenta e sete anos em que perdurou o período imperial, pouco

de colocar à frente do Governo das Províncias indivíduos inócuos e infensos ao poder das oligarquias locais" (1996 : 11).

⁴² Uma análise sobre os cuidados que se deve ter ante tais relatos, considerando a relevância dos mesmos, porém, relativizando o peso ideológico neles contido, encontra-se em Doles & Nunes (1992).

mudaram as condições materiais e sociais da Província. Utilizando, uma vez mais, de relatos de viajantes, pode-se observar que as cidades goianas nos últimos anos do período imperial em pouco diferiam daquelas condições descritas pelos viajantes europeus. Leite Moraes (1995), que governou a Província, entre fevereiro e dezembro de 1881, encantou-se com a Serra Dourada, ao mesmo tempo em que se decepcionava com a Capital da Província, segundo ele uma cidade de cinco a seis mil habitantes, formada por ruas estreitas, tortuosas e mal calçadas, com casas pequenas, mal construídas e simplesmente caiadas, enfim, uma cidade "decadente, antiga e secular" que o seu "olhar" paulista entendia enquanto atraso.

Nesta sociedade, onde as cidades eram diminutas aglomerações urbanas, a vida social transcorria em ritmo lento. A maioria da população envolvia-se com o trabalho agrícola e o manejo do gado, pouco se interessando pelo que acontecia nos centros urbanos, deslocando-se até os mesmos apenas para a aquisição de produtos necessários à sobrevivência familiar e à participação nas festas religiosas, que se constituíam em importante momento de socialização.

As condições materiais de vida à época contribuíam para a carência generalizada de bens e serviços. Bens escassos, como saúde e educação, que recebiam a atenção da sociedade e do Estado, pouco contribuíam para melhorar as condições de vida dos habitantes da Província.

Os relatos dos viajantes sobre as condições sanitárias não deixam dúvidas quanto à precariedade das condições de vida dos habitantes de Goiás. Gardner (1975) deixou minuciosa descrição sobre as doenças que acometiam a população de Arraias e que, por certo, não diferiam em muito das condições encontradas em outras regiões da Província. Décadas mais tarde, quando governou a Província, Leite de Moraes (1995) surpreendeu-se ao constatar junto aos moradores da Cidade de Goiás, o número de pessoas portadoras de bócio — a doença mais comum na Província — de formas e tamanhos diversos, sem contar outros tipos de deformidades que afetavam inúmeras pessoas.

As autoridades públicas admitiam oficialmente o descaso e a impossibilidade de suprir o atendimento com a saúde pública. No Relatório que encaminhou à Assembléia Legislativa em 1835, o Presidente da Província afirmava que somente a Providência e o clima saudável impediam as povoações da Província de tornarem-se lugares ermos. Não havia, segundo o relato presidencial, um médico sequer e os charcos, lameiros e depósitos de imundície que cobriam a Cidade de Goiás contribuían para piorar as condições de saúde pública, enquanto a população tomava-se insensível ante doenças como o escorbuto, a elefantíase e outras moléstias contagiosas que se disseminavam entre a população, transmitidas pela livre comunicação dos enfermos com os sadios, uma vez que não existiam lugares apropriados à internação e tratamento dos doentes (Jardim, 1986). Os relatos presidenciais dos anos e décadas posteriores arrefecem um pouco o quadro acima descrito, evidenciando algumas melhorias. Contudo, a atenção estatal com a saúde pública continuava tendo interesse secundário.

A educação dos homens livres na Província de Goiás

O acesso ao saber sistematizado era outro bem social escasso na Província. A Constituição Imperial de 1824, bem como a legislação posterior, dela decorrente ou em similitude com a mesma, tornou acessível a todos o ingresso em instituições educacionais com o objetivo dos conhecimentos ali divulgados, sendo o Governo Central responsável pela manutenção destas instituições. Ante a incapacidade do mesmo em suprir as determinações constitucionais, coube às Províncias a responsabilidade pela manutenção do ensino primário, enquanto o Governo Central responsabilizava-se pelo ensino secundário.

A ação estatal assim definida estava coerente com a ordem patrimonial vigente. A transferência de responsabilidade pela manutenção do ensino primário

significava uma opção política no interesse de priorizar a formação da elite dirigente, que não encontrava dificuldades para sua capacitação no ensino primário, uma vez que escolas confessionais, em diversas Províncias do país, estavam à disposição de filhos das famílias de proprietários rurais.

A descentralização administrativa do ensino primário levou a situações diferenciadas quanto à oferta e acesso ao mesmo. De acordo com as condições materiais existentes em cada Província, o ensino primário desenvolveu-se de forma peculiar. Obviamente, as Províncias com melhores condições materiais de vida, particularmente São Paulo e o Município Neutro do Rio de Janeiro, puderam viabilizar uma estrutura educacional capaz de proporcionar maiores possibilidades de acesso ao ensino primário e organizar um conjunto de recursos humanos mais apto ao exercício da atividade docente. Outras Províncias, como Goiás, cujas condições materiais de vida da sociedade encontravam-se entre as menos favoráveis dentre todas as Províncias do Império, e os recursos orçamentários eram ínfimos, a oferta de educação formal à população em idade escolar sempre se deu em condições precárias.

Assim, as condições materiais de vida em cada Província proporcionavam condições diferenciadas de satisfação das necessidades sociais. Uma legislação imperial, geral, extensiva a todas as Províncias, proporcionava conformidade e identidade ao ensino primário em todo o país. Nesse sentido, caracteres homogêneos, perpassando as Províncias, dando-lhes uma base comum, convergiam e divergiam com caracteres heterogêneos, peculiares a cada Província, resultando em processo simétrico e assimétrico, sincrônico e anacrônico, permitindo observar aspectos gerais e específicos, fecundo em determinações, consolidando uma prática educativa única em cada Província.

A estrutura do ensino em Goiás durante o Império constituiu-se através da ação estatal⁴³. Orientando-se através da Constituição Imperial e legislação

⁴³ As escolas confessionais inexistiram no período. A primeira foi o Colégio Santana, fundado em 1889, pouco antes da Proclamação da República. Quanto às escolas particulares, foram poucas. Em sua Mensagem Presidencial, Camargo Fleury (1986), atestava a existência, em 1838, de apenas duas escolas, sendo uma na Capital e outra em Arraias. Pouco mais de duas décadas depois, em 1862, Alencastre informava em sua Mensagem Presidencial, a existência de apenas

procedente, a administração pública da Província procurou estruturar uma rede de escolas primárias destinadas ao atendimento da clientela em idade escolar.

Embora a primeira legislação imperial específica com relação ao trato da instrução pública seja de outubro de 1827, em Goiás foram necessários mais oito anos para que a Assembléia Provincial aprovasse a primeira legislação [Lei nº. 13, de 23 de julho de 1835]. Segundo a mesma, a instrução primária constaria de dois graus, sendo que no primeiro, os estudantes aprenderiam a ler, escrever, praticar as quatro operações aritméticas e Doutrina Cristã. No segundo, aprenderiam a ler, escrever, aritmética, gramática da língua nacional e noções gerais dos deveres morais e religiosos.

Tais escolas foram distribuídas pela Capital e interior. A legislação determinava que competia ao governo provincial estabelecer escolas de 1º grau em todos os lugares, desde que freqüentada pelo menos por dezesseis alunos e escolas de 2º grau na Capital e nas vilas que julgasse conveniente. Definia, ainda, que escolas de 2º grau poderiam ser criadas para atender à clientela feminina desde que também freqüentadas por número mínimo de dezesseis alunas, onde as mesmas estudariam ortografia, prosódia e noções gerais dos deveres morais, religiosos e domésticos. Escolas mistas, com alunos de ambos os sexos, foram poucas e seu funcionamento rigorosamente controlado.

A Assembléia Provincial criava as escolas de acordo com a necessidade decorrente das ações reivindicatórias oriundas da sociedade, entretanto, a instalação das mesmas não acontecia de imediato. Ao longo do período, é possível observar uma diferença, oscilante e considerável, entre o número de escolas criadas e o número de escolas instaladas. Os motivos de tal discrepância encontravam-se, ora no reduzido número de alunos freqüentes, insuficientes para manter a escola em funcionamento, ora na precariedade dos

sete escolas particulares e 92 alunos, lamentando situação tão pouco animadora: "não sendo bem e geralmente apreciada, que interesse podem visar aqueles que se quiserem dedicar à nobre carreira do magistério, quando sabem que não terão discípulos? Se as escolas públicas não são freqüentadas regularmente, como o serão as particulares?" (Alencastre, 1998 : 110).

recursos humanos e ou financeiros disponíveis, conforme alguns Relatórios Presidenciais deixam antever.

Entre as 65 escolas, que deixo mencionadas, estão incluídas as que foram criadas por leis do ano próximo passado e que ainda não estão preenchidas não só por falta de pessoal idôneo, mas ainda porque me parece evidente que o estado financeiro da província não comporta o acréscimo de despesa, que de tais criações deve resultar (Gama Cerqueira, 1997c : 241).

Mas, uma vez criada e existindo condições financeiras favoráveis ao seu funcionamento, a escola era então instalada. Como a Província não tinha recursos financeiros para a aquisição de áreas destinadas à construção de edifícios apropriados às atividades de prática escolar, a escola era instalada em residências adaptadas, pertencentes ao professor, ou quando este não possuía uma, alugava uma com parte de seu salário. Ao longo do período imperial, prevaleceu esta conduta, com raras exceções, como na gestão de Aragão e Mello (1997), que em 1861 adquiriu duas casas, em Catalão e Meia-Ponte [Pirenópolis] para funcionamento de escolas⁴⁴. Em outros momentos, a administração provincial fixou dotações especiais.

O acesso a estas escolas era público, no limite estrito da definição de público existente na sociedade escravocrata da época. Assim, o artigo 8º da Lei que regulamentava a instrução pública era claro ao afirmar que "somente as pessoas livres" podiam freqüentar as escolas. Os pais eram obrigados a proporcionar aos filhos a instrução do primeiro grau, em escolas públicas, particulares ou em suas próprias residências, não podendo tirá-los das mesmas antes que tivessem aprendido as matérias pertencentes ao grau de ensino. A obrigação paternal com a formação escolar dos filhos começava aos cinco anos, estendendo-se até aos oito anos de idade, no caso dos meninos.

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino, entretanto, não sensibilizava a todos ao cumprimento da lei, apesar da punição com multa pecuniária aos pais que não a cumprissem. As escolas funcionavam com número reduzido de alunos

⁴⁴ Anos mais tarde, por iniciativa da Coroa, a administração provincial iniciou uma campanha para estimular a compra ou a doação, por particulares, de edificações destinadas ao funcionamento de escolas. A iniciativa não atingiu o objetivo esperado, sendo poucas as doações. Mais tarde, as edificações doadas acabaram alienadas pela administração provincial por estarem em condições impróprias para a atividade escolar, devido à falta de conservação (Bretas, 1991).

e os que as freqüentavam nem sempre eram assíduos. As razões para o possível desinteresse foi objeto de consideração de vários presidentes da Província em suas Mensagens à Assembléia Legislativa, como as apontadas por José Rodrigues Jardim.

a pobreza de muitas famílias, que por falta de meios não podem manter distantes aos seus filhos; o desleixo de alguns pais, que por falta de conhecimento não apreciam o bem que se adquire com a instrução, e por isso não se empenham que a tenham seus filhos; o defeito de outros que por um mal entendido amor condescendem com a repugnância, que os filhos mostram ao estudo (Jardim, 1986 : 23).

Para outro Presidente, Azevedo (1986), o limitado número de alunos correspondia ao pouco desejo dos pais em dar instrução aos seus filhos e à falta de população dos lugares onde as escolas estavam instaladas. Opinião inovadora e original teve, por sua vez, Mariani (1997), a qual foi corroborada por seu sucessor, Cruz Machado (1997). Para ambos, além da disseminação da população pelo território da Província, o outro obstáculo ao reduzido número de alunos e à baixa assiduidade devia-se "ao excesso com que se atendeu a esta necessidade pública" (Mariani, 1997 : 46).

Assim, opiniões diferentes eram apresentadas pelos Presidentes da Província deixando parte da responsabilidade do ensino aos pais, pessoas vistas por alguns deles como ignaras, sem a maior preocupação com o futuro dos filhos ou, então, ao excesso de zelo do Estado, oferecendo mais do que o necessário, exagerando no trato da satisfação das necessidades sociais. Se tais opiniões eram comumente aceitas, isto não significa que as mesmas tinham procedência ou que, ainda, representassem o pensamento social da época. As observações dos Presidentes da Província eram observações de homens que defendiam um estado de coisas no qual a classe trabalhadora era tratada como indolente, desinteressada em relação à aquisição de conhecimento, imersa em uma vida de apatia e ignorância.

Da mesma forma, não pode ser atribuído tal desinteresse às condições materiais de vida dessa mesma população. A perspectiva de uma vida melhor é inerente aos humanos. Se é correto afirmar que as circunstâncias fazem os

humanos tanto quanto estes a fazem e a consciência, enquanto produto social, é apenas a consciência do meio sensível mais próximo, também o é afirmar que os seres humanos são seres reais, e suas ações tanto quanto suas condições materiais de vida constituem a base real através da qual procuram satisfazer suas necessidades imediatas, que levam a novas necessidades, as quais também deverão ser satisfeitas (Marx & Engels, 1998). Considerar como desinteresse da sociedade goiana à época, a preocupação para com o saber formal e sistematizado, era uma opinião equivocada, eivada de preconceitos contra pessoas que tinham, primeiramente, de garantir a subsistência. Em verdade, na sua luta pela sobrevivência, os pais já consideravam como necessário aos filhos em idade escolar o acesso ao saber sistematizado e, se eles não usufruíam do mesmo, tal fato devia-se aos obstáculos produzidos pelas condições materiais de vida a que estavam submetidos e à estrutura escolar que impedia a satisfação dessa necessidade.

Uma análise que demonstra com clareza a necessidade de garantia da subsistência, por parte das famílias, suas preocupações com o futuro dos filhos e da estrutura escolar que criava mecanismos impeditivos à obtenção do saber sistematizado, pode ser observada no Relatório do Inspetor Geral de Instrução da Província, Felipe Antonio Cardoso de Santa Cruz. Em Relatório apresentado ao Presidente da Província, Francisco Januário da Gama Cerqueira, em março de 1858 e, posteriormente enviado pelo Presidente à Assembléia Legislativa, o Inspetor Geral faz um minucioso relato da situação do ensino público em Goiás. Ao contrário dos Presidentes, que em suas Mensagens insistiam em justificar a precariedade do ensino pela indiferença e irresponsabilidade dos pais, o Inspetor Geral buscava nas condições materiais de vida e na estrutura social da Província as razões dessa precariedade.

A população das escolas não está, assim, de todo, em proporção com a da província. No mapa, não fiz lançar por freguezias, a cifra desta última, por não existir arrolamento algum geral, que, ao menos, se aproxime da verdade.

As causas dessa proporção, parecem-me claras.

O diminuto número de escolas, e o muito mais diminuto ainda das que atualmente funcionam, deve ser apontado em primeiro lugar como uma dessas causas.

A excessiva demora no ensino concorre para que os lavradores pobres, que precisam logo dos serviços dos filhos, se afastem do propósito de fazer alguns sacrifícios para lhes proporcionarem o benefício da instrução primária.

Revela aqui notar que tenho observado que os nossos homens do campo, ainda os mais ignorantes, lamentam que seus filhos fiquem, como eles, sem saber ler e escrever, por falta de meios.

Entre as causas, porém, que trato de agora assinalar, a que, em minha opinião, mais larga e poderosa influência exerce para a realização do fato mencionado é a pequena importância que, em geral, têm as povoações da província.

Essas povoações ficam, durante quase todo o ano, abandonadas, porque a maior parte de nossa população entrega-se à lavoura propriamente dita, e à criação de gados, e, pelos péssimos e atrasados métodos, que segue nessas espécies de indústria, precisa viver muito disseminada.

Não tendo, pois, os pais de família, quem nas povoações, se encarregue de seus filhos, não podem os mandar às escolas (Gama Cerqueira, 1997b : 192).

Se, por um lado, a condição material de vida da população desestimulava a manutenção de crianças nas escolas, por outro, essas mesmas condições tinham influência direta na situação econômica da Província. Tratava-se de uma unidade administrativa com restrita participação na economia do país, com uma arrecadação deficitária e recursos escassos para investimento social e manutenção da máquina administrativa.

A constituição da profissão docente na Província de Goiás

De acordo com a legislação, a admissão de pessoas ao quadro de professores das escolas públicas da Província dava-se através de concurso. Os candidatos submetiam-se a exames públicos feitos com aprovação perante autoridades da administração pública provincial. Era vedado o exercício da atividade àqueles que tivessem sido suspensos (três vezes) ou demitidos (duas

vezes) do ensino público, bem como os que tivessem sido condenados por furtos ou roubo.

Coerente com a organização social e política do Império, onde a Igreja Católica era a Igreja Oficial, só podiam ser professores aqueles que fossem católicos romanos. A atividade era restrita, ainda, aos homens livres, ou seja, da mesma forma que não tinham direito ao conhecimento sistematizado proporcionado pelo ensino das escolas públicas, os escravos também não podiam exercer a atividade de professor.

As exigências de bom comportamento não se constituíam em mera formalidade. Tratava-se de uma interferência direta na conduta pessoal, na vida privada do professor. O candidato ao cargo tinha que provar, através de documentos fidedignos, que o mesmo possuía "vida regular, e própria para o ensino da mocidade", além de declarar o local de residência nos últimos quatro anos. Se constatado, a qualquer momento, irregularidades sua na conduta anterior ou posterior à nomeação, era passível de demissão. A preocupação com a conduta moral era compatível com a rigidez moral da época, estendendo-se à sala de aula, ao conteúdo didático-pedagógico e às atividades extra-classe⁴⁵. Os livros em geral, utilizados na escola, tinham que ser aprovados pelo Inspetor Geral e os destinados ao ensino religioso exigiam a aprovação do Bispo Diocesano (Bretas, 1991).

Na constituição da profissão docente em Goiás, durante o Império, encontram-se presentes características que perpassam a sua existência, desde então, como a precariedade da atividade profissional, a baixa remuneração, a complementariedade — decorrente da dupla jornada de trabalho em outra atividade — e a deficiência na qualificação profissional. Existe um nexo entre tais características, de modo que a maior ou menor incidência de uma delas, em determinado momento, diz respeito à intensidade com que se verifica a ocorrência das demais, constituindo um círculo vicioso que afeta a profissão e, por extensão, a qualidade do ensino público.

⁴⁵ "De início, afora trabalho rotineiro em classe e o periódico de feitura de relatórios e de mapas escolares, estava a tarefa domingueira de acompanhar os alunos à missa, zelando pela devida circunspeção e respeito" (Silva, 1975 : 84).

A *precariedade da profissão* encontra-se presente na própria forma de provimento do cargo. O professor, tendo uma vez obtido sua aprovação, requeria a provisão do cargo em caráter vitalício. Esta, contudo, não foi exercitada pela maioria dos docentes. As condições materiais de vida impediam que gozassem vantagens de tais prerrogativas — que, no Império, também não queria dizer muito em termos de vantagens profissionais, pelo menos para os funcionários de baixo escalão —, obrigando o professor a suprir suas necessidades de subsistência através de outras atividades. Diante disto, a desistência da profissão, com o professor fechando a escola e dando ciência à autoridade competente era lugar comum à época⁴⁶. Nem todos formalizavam um pedido de exoneração. Muitos simplesmente abandonavam as atividades, sem nenhuma satisfação à administração pública. Nestes casos, as autoridades locais informavam à administração provincial que a escola estava "desamparada". O desamparo de escolas, segundo Bretas (1991) era a coisa mais comum no período imperial. Vale acrescentar que, nem o rigor da legislação, que previa inclusive multa e prisão para aqueles que abandonassem as escolas, sem a devida justificativa, inibia o professor em sua decisão de deixar a profissão.

A exigência em manter as escolas, posto que a sociedade reivindicava o atendimento dessa necessidade social, exigia a adoção de medidas para a manutenção das escolas e o seu funcionamento regular. No início tais medidas eram tomadas em caráter emergencial, mas, com o tempo, tornavam-se permanentes. Nesse sentido, como a maioria dos professores vitalícios abandonava a profissão, a saída para atenuar a situação, procrastinando a solução do problema — uma vez que não havia a menor possibilidade de

⁴⁶ Dentre os motivos que levavam ao abandono encontrava-se a despesa com o aluguel da casa onde funcionava a escola. Às vezes, mesmo nos períodos em que a administração provincial fixava dotações específicas para o pagamento de aluguel, era difícil ao professor garantir o funcionamento da escola, uma vez que o aluguel era quase sempre superior à dotação, obrigando-o a complementar o pagamento. Em caso extremo, isto podia levá-lo à exoneração:

"Não era alheio, entretanto, ao poder público a circunstância de poder estar o professor impossibilitado de contribuir para o excedente da locação, quando o limite fixado em tabela fosse inferior ao valor locativo real, superior, portanto, às suas disponibilidades financeiras. Nestas condições, podia acontecer que o mestre-escola, sem outra alternativa, se exonerasse do cargo. Foi o caso, por exemplo, de João Honório dos Santos, professor de primeiras letras da província de Leopoldina (1885), que se exonerou por não poder pagar o excedente da quantia marcada para a região em que se localizava a sua escola" (Silva, 1975 : 74).

resolução do mesmo — era a nomeação de professores interinos, sem a mínima qualificação para o exercício da atividade, contrariando a própria legislação. Dessa forma, instituiu-se a interinidade na profissão.

Em determinados momentos, a situação de precariedade atingia limites tão elevados que o próprio governo provincial admitia a necessidade de conter a crise da profissão, suspendendo a nomeação de pessoas para o cargo. Silva Gomes, em um dos Relatórios Anuais encaminhados à Assembléia Legislativa pela Presidência da Província, atônito diante do desinteresse de pessoas em candidatar-se ao concurso para provimento de algumas cadeiras, as quais ficaram meses em aberto sem que aparecessem candidatos — fato grave, principalmente em se considerando que emprego remunerado em Goiás era algo escasso, à época —, simplesmente propôs a suspensão da nomeação indiscriminada que então se verificava, uma vez que a manutenção de tal prática redundaria na persistência de um círculo vicioso, que era a nomeação seguida do abandono da função e fechamento temporário da escola, até que nova nomeação desse continuidade ao círculo. E justificava-se:

É pois minha opinião, que, enquanto não for curada a tísica dos Cofres Públicos, que inibe de melhorar-se a sorte desses Empregados pela elevação, e pronto pagamento de seus ordenados, atualmente em grande atraso; enquanto for tão escasso o número dos indivíduos, que procuram empregar-se no Magistério, não deveis inovar coisa alguma a respeito do ensino público, parecendo-me, por ora bastante, que o Governo proceda com escrupulo no provimento vitalício, ou interino das Cadeiras, conferindo títulos somente àqueles, em que se der maior grau de mérito, e capacidade, e preferindo antes deixar algumas vagas, do que confiá-las a homens, que vão perverter a mocidade pela sua supina ignorância, ou pelo escândalo de seus costumes (Silva Gomes, 1996 : 116).

No registro de Silva Gomes encontram-se presentes indícios que constata a precariedade da profissão, como a deficiência da qualificação profissional e a *baixa remuneração*. Com efeito, a remuneração salarial dos professores em Goiás durante o Império era crítica. Assim como Silva Gomes, quase todos os Presidentes que o antecederam e o sucederam, sempre conferiram centralidade a esta questão quando tratavam da situação do ensino público.

Enquanto aspecto ilustrativo é possível avaliar o salário dos professores goianos durante o Império, conforme pode ser observado no Relatório que o Inspetor Geral Felipe Antonio Cardoso de Santa Cruz, encaminhou ao Presidente da Província, Gama Cerqueira:

Em geral, têm esses empregados, o ordenado anual de 300\$ réis se vitalícios, e de 240\$ réis quando interinos, exceto os desta capital, que no primeiro caso vencem 500\$ réis, e no segundo 400\$ rs. E mais alguns poucos, que percebem esta última quantia anualmente.

Vencimentos tais numa época e numa província, aonde certos gêneros de primeira necessidade, e principalmente os conduzidos dos portos marítimos têm preços exorbitantes, não podem convidar para os empregos, a que são inerentes, senão aqueles que não tiveram de todo outros recursos, e estes nunca faltam inteiramente senão aos que são, também incapazes de exercer qualquer profissão industrial. Assim esses empregos serão a partilha da incapacidade, ou daqueles, que somente os procuram com a intenção de usufruí-los como sinecuras (Gama Cerqueira, 1997b : 193).

Não menos diferente é a opinião de alguns Presidentes da Província, como Eduardo Olimpio Machado, que em sua Mensagem à Assembléia Legislativa afirmava que

este ordenado é, a todas as luzes, insuficiente para converter, como fora para desejar-se, o magistério em uma espécie de profissão definitiva. Não devo ocultar-vos que, no estado presente das coisas, só recorre a este meio de vida o indivíduo que se vê abandonado, e que não encontra recurso algum na carreira pública, na indústria e no comércio (Machado, 1996 : 31).

Ou ainda, como Gama Cerqueira, que advogava a necessidade da elevação dos rendimentos dos professores pois

sem a qual é muito para rezear que dentro em pouco não se encontre pessoa alguma que queira resignar-se ao exercício do magistério, mediante um ordenado que já é inferior ao que pode obter o mais rude oficial mecânico pelo seu trabalho manual (Gama Cerqueira, 1997c : 243).

Acresce-se à baixa remuneração, as responsabilidades com a atividade escolar, como o aluguel de imóvel para funcionamento da escola e aquisição de móveis e material escolar para os alunos, cujas despesas eram pagas pelo

mesmo, subtraindo-as do próprio salário. E, por último, mas não menos grave, o constante atraso do pagamento que, por vezes, excedia meses e até anos⁴⁷.

Numa situação destas, é perfeitamente compreensível que não existissem interessados em ocupar-se da profissão. Muito menos se torna estranho a recusa aos privilégios da vitaliciedade⁴⁸. Trata-se menos de um cargo e mais de um encargo, no sentido de onerosidade, de restrição de vantagens, o que fortalece o caráter de *complementariedade* da profissão, estimulando a adoção de estratégias de sobrevivência *intra* e *extra* atividade escolar.

As atividades *intra* escolar caracterizavam-se por mecanismos cujo objetivo principal era evitar a subtração dos vencimentos. Tratavam-se de subterfúgios menos visíveis aos olhos da sociedade e do Estado, mas que contribuíam para manter a aparência de funcionamento satisfatório da escola. Dentre essas estratégias encontrava-se a superestimação de alunos freqüentes. Como a legislação exigia o mínimo de dezesseis alunos para que uma escola pudesse funcionar, era comum o professor registrar a existência de algumas dezenas de alunos, quando na verdade o número de alunos freqüentes não excedia uma dezena. Com isto, mantinha a existência da escola e quando recebia seus parcos vencimentos, preservava-os na quase totalidade.

No caso de não possuir residência própria, ou encontrar-se de mudança para a cidade onde iria exercer a profissão, obrigando-se a morar em local

⁴⁷ Esta situação afetava a vida pessoal dos professores. Bretas (1991) afirma que, em muitos casos, professores permaneciam solteiros por toda a vida, impossibilitados que estavam de sustentar família com os parcos rendimentos que usufruíam.

⁴⁸ Elucidativo nesta questão, é o Relatório do então Presidente da Província, Gama Cerqueira, que em junho de 1858, dirigiu-se à Assembléia Legislativa para afirmar que:

"A providência que indico será tanto mais eficaz por isso que das 48 cadeiras de instrução primária para um e outro sexo, existem atualmente vagas 14 e providas interinamente 16. Em data de 19 de dezembro do ano passado mandei pôr a concurso tanto estas como aquelas; mas não apareceram candidatos, nem mesmo dentre os professores interinos, talvez porque era tão pequeno o aumento de vencimentos, a que lhes daria direito, o provimento definitivo, que não os convidava a arrostar os incômodos de uma nova oposição.

Nem se pense que o direito à aposentadoria inerente aos provimentos vitalícios torne-os mais desejados, porque é certo, infelizmente, que o magistério não é ainda considerado como profissão definitiva, e por isso os indivíduos que nele se empregam, não levam sempre em conta, nos seus cálculos de futuro, a expectativa daquela vantagem" (Gama Cerqueira, 1997a : 140-141).

alugado, o professor geralmente recorria a outro subterfúgio para restringir a subtração mínima de seus vencimentos. Procurava alugar uma casa pelo menor custo possível, de preferência afastada do centro e que não tivesse a sala principal muito espaçosa (Bretas, 1991), pois assim teria menos alunos e, em consequência, teria menos despesas com móveis e material escolar para os mesmos.

Veza por outra, ações estatais interferiam nessas estratégias de sobrevivência *intra* escolar. Algumas, de caráter punitivo, como a demissão do professor quando constatado que o mesmo superestimou o número de alunos. Outras, de caráter mitigante, em que a administração provincial reconhecendo a situação delicada em que se encontravam os professores, encaminhava algum material escolar. No caso dos aluguéis de imóveis para uso escolar, algumas casas foram adquiridas pela Província, como as de Catalão e Meia Ponte (Pirenópolis), na gestão de Aragão e Mello. Iniciativa dúbia teve Alencastre que, em sua gestão à frente da Província, preocupou-se em diminuir os gastos dos professores com material escolar (tinta, papel, pena etc), transferindo tal responsabilidade para as Câmaras Municipais, ao mesmo tempo em que cortou a subvenção de aluguéis das casas, paga aos professores em algumas administrações provinciais, considerando que o aluguel, pela barateza dos mesmos, não constituía um ônus para os professores (Alencastre, 1997).

Mas, além de baixos, os salários estavam constantemente atrasados. O Inspetor Geral, Felipe Santa Cruz, em seu Relatório, chegou a afirmar que, somente passou a haver certa regularidade quanto ao pagamento a partir de 1854, sendo que antes o atraso no pagamento chegava a ser de até dois ou três anos (Gama Cerqueira, 1997b). Nessas condições, não é estranho que o professor buscasse estratégias de sobrevivência que proporcionasse superar tal situação, o que se tornava possível através de outras atividades.

Encontram-se, nesta situação, as estratégias de sobrevivência *extra* escolar, caracterizando a *complementariedade* da profissão, decorrente da dupla jornada de trabalho. As atividades *extra* escolar constituíam-se de mecanismos cujo objetivo principal era a supressão ou a incorporação de novos valores aos

vencimentos proporcionados pela atividade docente. A inexistência de um amplo setor de serviços à época, obrigava muitos professores a combinar o exercício da atividade docente com o trabalho na atividade agropecuária. Poucos eram aqueles que conseguiam emprego em outra função pública.

As atividades desenvolvidas no setor primário permitiam ou a supressão de despesas outrora comuns com a alimentação ou, ainda, adicionar ganhos extras ao orçamento familiar. Aquelas desenvolvidas no setor terciário proporcionavam a adição de outro vencimento àquele proveniente da atividade docente.

As atividades mais comuns nesse caso diziam respeito à criação de animais para alimentação e plantio de milho e mandioca, no quintal da residência, o que diminuía despesas com a compra de alimentos. Em outros casos, conseguia-se junto a algum proprietário rural, a concessão de uma área destinada ao plantio de milho, arroz e feijão (Bretas, 1991), o que não só permitia a redução de gastos com alimentação, como também proporcionava algum ganho extra. Tais atividades, contudo, exigiam dedicação maior por parte do professor em determinada época, particularmente quando se tratava do cuidado com a lavoura. Nas fases de plantio, limpeza da plantação e colheita, sua presença na lavoura era imprescindível, ocupando a maior parte do seu tempo, obrigando-o a deixar em segundo plano ou mesmo a abandonar, temporariamente, as atividades escolares. Esta, desde então, tomava-se subsidiária e, nos períodos em que se verificava atraso prolongado no pagamento, a única forma do professor garantir a subsistência pessoal e de sua família era através da atividade *extra* escolar. Com isso, acentuava-se cada vez mais o papel complementar da atividade docente.

Embora legislação complementar à Lei de 1835 exigisse a autorização do Presidente para que o professor acumulasse sua atividade com outro cargo público, lecionar como particular ou exercer atividades comerciais, o certo é que a administração provincial omitia-se a maior parte do tempo, quando o assunto era a dupla jornada de trabalho. E os inspetores, responsáveis por acompanhar o desenvolvimento das atividades escolares, quase sempre se negligenciavam diante da dupla jornada de trabalho e da complementariedade da profissão.

Muitas vezes não lhes convinham denunciar professores locais por falhas ou falta deles que, embora parecessem de somenos importância, poderiam ser prejudiciais ao rendimento do ensino. Arraiais e Vilas daquele tempo tinham na maioria população diminuta, variando de 200 a 1000 habitantes, ou pouco mais, contando-se nesse número todos: crianças, moços, velhos, homens livres e escravos. As famílias eram todas entrelaçadas por parentesco, interesses econômicos ou políticos. Não se podia ofender ou melindrar ninguém sem os riscos de uma quebra de tranqüilidade da população local. Além disso, o mestre, mesmo que fosse um homem pouco letrado, era sempre útil a todos, ora para secretariar uma sessão cívica ou eleitoral, ora para escrever ou ler uma carta, ora para interpretar uma lei ou qualquer outro texto mais difícil para os que poucos sabiam, ora para conferir ou fazer uma conta qualquer. (Bretas, 1991 : 177).

De fato, administrar tal situação exigia o uso do bom senso diante da crítica situação em que viviam os professores. Cientes que eram das precárias condições materiais de vida existente à época para os funcionários públicos, convivendo cotidianamente com as pessoas dos lugares, os inspetores escolares demonstravam com esta atitude, não mera condescendência, mas o intuito de preservar, pelo menos, a existência de um ensino público residual que permitisse, aos poucos alunos freqüentes, o acesso às primeiras letras.

A própria administração provincial, diante da dimensão do problema, que se intensificava cada vez mais com os constantes atrasos de pagamento, optou durante a Presidência de Ernesto Augusto Pereira (1868 – 1870), por incentivar a dupla jornada de trabalho, diminuindo o tempo destinado às aulas, o que liberava os professores para atividades outras, além de permitir-lhes ministrar aulas particulares na própria residência (Pereira, 1998).

Impossibilitados de garantir a subsistência com os poucos recursos originários do exercício profissional e procurando suprir, dentro do possível, suas necessidades básicas, utilizando para tanto de atividades *extra* escolares, logo os professores deixaram de priorizar a profissão docente, dando-lhe um caráter complementar, afetando diretamente a qualidade do ensino, o qual já produzia resultados indesejáveis devido à *deficiência na qualificação profissional*.

A maioria absoluta dos professores não era sequer habilitada, condição necessária para submeter ao concurso público e tomar-se professor vitalício. A

falta de professores levou, em determinados momentos, à admissão como professores vitalícios, de pessoas sem a qualificação necessária, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino. Os relatórios presidenciais evidenciavam esta deficiência. Azevedo (1986) afirmava que os professores nada faziam além de ensinar a ler e escrever, ignorando os alunos os conhecimentos mais triviais. Constituía, tal situação, um dos principais entraves para o ensino em Goiás, durante o Império, e a possibilidade de superá-lo encontrava-se diretamente vinculado à situação financeira da Província. Nesse sentido, os Presidentes eram unânimes em reconhecer a situação, a alternativa para a mesma e a impossibilidade de colocá-la em prática.

A escassez de recursos, em que permanentemente se encontrava a fazenda pública provincial, era fator impeditivo de uma remuneração satisfatória aos professores, levando a se interessar pela profissão somente aqueles "a quem absolutamente faltarem outros meios de poder ganhar a subsistência" (Pereira, 1998 : 219).

As autoridades públicas reconheciam, de longa data, a gravidade do problema. Já em 1835, pouco depois de ter sancionado a primeira lei provincial sobre a instrução pública, o Presidente José Rodrigues Jardim admitia as dificuldades de prover todas as cadeiras criadas, uma vez que as exigências de qualificação — que não eram tão severas — criavam obstáculos ao preenchimento das vagas (Jardim, 1986). O baixo salário e a falta de qualificação deixou várias cadeiras sem professor por anos e anos, sobretudo nos arraiais e vilas mais distantes da Capital. Pouco mais de uma década após a sanção da Lei, outro Presidente afirmava um tanto quanto contristado, que não esperava melhoramento algum na situação da instrução pública, vez que,

os professores, salvo algumas poucas exceções, não têm os conhecimentos necessários para desempenharem seus deveres, e impossível seria preencher todas as Cadeiras criadas na Província, com homens profissionais, revestidos de todas as habilitações exigidas pelas leis em vigor (Ramalho, 1996 : 38).

Da constatação do problema às primeiras propostas para solucioná-lo pouco se passou. Já em 1848, o Presidente Antonio de Pádua Fleury considerava

que somente através de melhor remuneração e da criação de uma Escola Normal seria possível melhorar a qualidade do ensino. Desde então, o assunto se tornou freqüente nos relatórios presidenciais, confirmando a aparente preocupação com a qualificação profissional dos docentes. Se as condições do erário eram impeditivas da criação imediata de uma Escola Normal, eram possíveis alternativas que amenizassem a situação, como propôs o então Presidente Eduardo Olímpio Machado.

Não sendo compatível com os nossos meios pecuniários a criação de uma Escola Normal propriamente dita, submeterei à vossa ilustrada consideração a idéia de adicionardes ao Lyceu um Professor de instrução primária, especialmente encarregado de preparar os indivíduos que se destinarem às importantes funções do magistério. A este professor, que suponho habilitado nos demais termos, poder-se-ia anexar o cargo de Inspetor Geral das Escolas e, sempre que o Governo julgasse conveniente, poderia ser mandado em comissão visitar todas as Escolas da Província, mediante o arbitramento de uma quantia razoável para ajuda de custo (Machado, 1996 : 30).

A sugestão, contudo, não foi levada à frente. Os relatórios seguintes insistem nas dificuldades financeiras da Província, voltando a ser discutida com mais ênfase na gestão de Gama Cerqueira (1857 – 1860), que em 1858, pela Resolução n.º 15, criou uma Escola Normal na Capital da Província. Uma vez mais, entretanto, as condições financeiras não permitiram a instalação da escola (Canezin & Loureiro, 1994).

Anos mais tarde, com a oligarquia dos Bulhões tornando-se hegemônica na política goiana, passou a haver uma nítida ação de institucionalização de uma Escola Normal visando à qualificação profissional docente. Adeptos das idéias de Comte e considerando-se livres pensadores, evolucionistas e materialistas (Moraes, 1974), os Bulhões participaram juntamente com outras oligarquias tradicionais da Província, da fundação do Partido Liberal em Goiás⁴⁹ e propugnaram, através das páginas do jornal da família, *A Tribuna Livre*, a defesa da liberdade de ensino. Embora se declarando liberais, os

⁴⁹ Cedo o Partido se fracionou, surgindo duas facções. Uma liderada pela família Fleury, denominou-se *Liberal histórica*, enquanto a outra, liderada pela família Bulhões, denominou-se *Liberal clubista*. As divergências tinham menos de ideológico e mais de interesses familiares (Canezin & Loureiro, 1994).

Bulhões não defendiam a publicização do ensino (princípio central no pensamento liberal quanto à educação, na sua luta histórica contra a nobreza e o clero, durante as revoluções liberais na Europa). Numa aparente contradição⁵⁰, o que defendiam por liberdade de ensino era a liberdade da iniciativa privada no ensino (Canezin & Loureiro, 1994).

Em outros aspectos, mantiveram a defesa de princípios liberais, como na questão da laicidade do ensino. Também passaram a defender a profissionalização do magistério numa perspectiva positivista, que possibilitasse estimular o desenvolvimento da razão e da ciência, em detrimento das superstições (Canezin & Loureiro, 1994). Mas, a defesa da profissionalização docente, acompanhada da necessária qualificação para a difusão do pensamento racional e científico, caminhava em sentido oposto, na medida em que enaltecia as qualidades inerentes à mulher — a paciência, a brandura, a dedicação e o amor — como apropriada ao trabalho no magistério⁵¹. Nesse sentido, a defesa que faziam da necessidade de uma Escola Normal para a formação profissional docente, tornava-se vazia de sentido:

No plano do discurso havia uma contradição entre a decantada necessidade de uma Escola Normal para formação de professores, defendida pelos liberais goianos como algo imprescindível para a melhoria do ensino, e a exaltação que eles faziam da vocação natural da mulher para o ensino primário em detrimento de uma formação profissional. Esse privilégio das aptidões naturais da mulher para o Magistério era conflitante com as idéias positivistas

⁵⁰ Embora aparente contradição, o certo é que as condições em que o liberalismo se assentava em Goiás, à época, expressa uma realidade social estranha à realidade da qual ele era originário: "o aparecimento de uma ideologia liberal em Goiás apresenta, ainda, outra anomalia em relação às suas bases de sustentação social: a inexistência em Goiás de qualquer tipo de burguesia. É um ponto indiscutivelmente assentado, o do nascimento e difusão do liberalismo da idade moderna em função do crescimento da burguesia — comercial, industrial, financeira, administrativa — como uma classe cada vez mais atuante no campo da economia, da cultura e também da política. E é precisamente a pouca consistência da burguesia no Brasil, dominado pelos interesses agrários o que confere um caráter artificial e ambíguo ao liberalismo brasileiro" (Palacín, 1986 : 49).

⁵¹ Durante o período imperial, a atividade profissional docente em Goiás foi predominantemente uma profissão masculina. Poucas eram as escolas destinadas às meninas e, em conseqüência, poucas as professoras para lecionar nestas escolas. Somente com as escolas mistas passou a existir uma maior participação feminina na profissão:

"De início (1869), permitiu-se a freqüência de meninos e meninas numa mesma classe, desde que aqueles contassem, no máximo, 8 anos de idade, conquanto a classe assim constituída fosse regida por professora. E, caso contasse com um número superior a trinta e cinco alunos, não se abriria outra naquela localidade para o sexo masculino" (Silva, 1975 : 59).

de que o Magistério precisava ser profissionalizado, de que deveria existir uma formação científica para o professor. Além disso, o exercício do Magistério pela mulher seria apreciável porque resolveria a questão da reduzida procura do Magistério primário pelo homem, o que tinha como causa importante a baixa remuneração (Canezin & Loureiro, 1994 : 26).

Apesar de toda a campanha dos Bulhões na defesa da instituição de uma Escola Normal em Goiás, a mesma não foi instalada, persistindo a situação crítica de deficiência na formação dos professores. Somente após intervenção do Governo Imperial, através de legislação específica sobre a criação de Escolas Normais nas Províncias que não tinham condições de arcar com os custos das mesmas, exigindo o apoio do Governo Central, aceleraram-se os passos para a instalação de uma Escola Normal na Província. Esta foi criada em 1882, através de uma Resolução que a manteve anexa ao Lyceu. Sua instalação deu-se em 1884; contudo, a instabilidade política na Província, que se manteve em evidência durante o último decênio do Império, impediu o seu funcionamento efetivo, levando à sua extinção dois anos depois.

Destarte, a qualificação profissional dos professores em Goiás durante o Império não passou das constatações perplexas e intenções enfáticas presentes nos Relatórios Presidenciais e da eloquência dos artigos de jornais.

Longe de institucionalizar, em Goiás, uma profissão necessária ao provimento de um bem social tão relevante, o Império legou à República uma profissão cujas características básicas, consolidadas ao longo de sete décadas, foram a baixa remuneração, a precariedade, a complementariedade e a deficiência na formação profissional que, desde então, tem persistido de forma desconfortável na profissão, afetando a sua consolidação e a qualidade do ensino público.

A Inserção do Estado de Goiás na nova divisão regional do trabalho

As condições materiais e sociais, vigentes em Goiás ao longo do século XIX, sofreram sensíveis modificações nas décadas finais do século e três primeiras décadas do século XX. Tais alterações decorreram da nova configuração da divisão regional do trabalho que se implantou, conseqüência direta da expansão vertiginosa da cafeicultura. Esta expansão teve influência, tanto no plano espacial — com a incorporação de vasto território, ampliando gradativamente a área plantada com cafezais —, quanto no plano econômico — com o crescimento das atividades econômicas conjugadas à cafeicultura.

A consolidação da cafeicultura, enquanto atividade econômica, consolidou também a hegemonia do Centro-Sul e, dentro dele, do Estado de São Paulo, na economia nacional⁵². O café fomentou a economia do país, provocando o início de uma formação industrial no centro dinâmico dessa economia⁵³, implantando um parque industrial no qual predominaram as indústrias produtoras de bens de consumo não duráveis (Hardman & Leonardi, 1982).

A absorção do oeste paulista pela economia cafeeira exigiu a incorporação de novas áreas para atividades agrícolas complementares, outrora realizadas nessa região, ampliando o espaço econômico sob hegemonia da cafeicultura. A proximidade do Triângulo Mineiro permitiu sua rápida incorporação, primeiro como área agrícola complementar, produzindo milho, arroz e feijão para abastecer os centros urbanos de São Paulo e, num segundo momento, como expansão da área agrícola de plantio do café, levando a nova expansão da área agrícola complementar para o sul do Estado de Goiás.

⁵² Desde 1890 a cafeicultura expandiu-se consideravelmente. Com ela, a economia paulista. "Entre 1890 e 1907 a produção cafeeira em São Paulo quintuplicou. O estado se tornou o principal produtor de café do país, e o Brasil se tornou o principal fornecedor de café para o mercado mundial, posição essa que ambos mantiveram até 1950" (Stolcke, 1986 : 53).

⁵³ "A 'região' do café passa a 'região' da indústria: São Paulo é o seu centro, o Rio de Janeiro seu subcentro, Minas Gerais e o Paraná seus limites e a expansão da fronteira dessa 'região' começa a captar os espaços vazios do Centro-Oeste" (Oliveira, 1993 : 37).

A inserção do sul de Goiás na nova configuração da divisão regional do trabalho, na condição de fornecedor de alimentos à região Centro-Sul do país fomentou a economia do Estado, proporcionando o alargamento e consolidação da *frente pioneira* no sul do Estado, enquanto o norte recebia a influência de uma *frente de expansão*⁵⁴. Com isto, o sul do Estado viabilizou-se de forma diferenciada, beneficiando-se dos impulsos dessa nova configuração da divisão regional do trabalho, cujas características principais, nesta região, foram o aumento da área destinada às atividades agrícolas, em detrimento da área destinada à pecuária extensiva; a reordenação da estrutura fundiária; o crescimento populacional; e, a consolidação de um sistema de transportes, centralizado na ferrovia.

A agricultura, a princípio restrita ao consumo da população goiana — na qual destacava-se o plantio de arroz, milho, feijão, mandioca e cana, com o emprego de técnicas rudimentares de cultivo, como a queimada, sem nenhuma tecnificação —, teve forte impulso em decorrência da reconfiguração da divisão regional do trabalho. Durante décadas, a produção agrícola foi desestimulada pela dificuldade em exportar o excedente, devido ao alto custo do frete, que a tornava proibitiva em grande escala. O excedente constituía um sério problema a ser resolvido. Entretanto, com a expansão da cafeicultura e de sua área agrícola

⁵⁴ Os conceitos de *frente pioneira* e *frente de expansão* aqui utilizados, são formulados por José de Souza Martins, para analisar as relações sociais singulares presentes em áreas de fronteira econômica. Para Martins, o que caracteriza de imediato a frente pioneira é o fato de que esta "se instaura como empreendimento econômico: empresas imobiliárias, ferroviárias, comerciais, bancárias etc., loteiam terras, transportam mercadorias, compram e vendem, financiam a produção e o comércio. Passa-se, assim, da produção do excedente para a produção da mercadoria. A frente pioneira não surge como consequência 'rebarbativa' da sociedade capitalista, mas como resultado direto da necessidade de reprodução desta" (Martins, 1975 : 47). A propriedade da terra, nesse caso, é obtida através da compra, não da ocupação, tomando a terra equivalente de capital e mediadora entre o homem e a sociedade.

Em contraposição, a frente de expansão decorre "da instauração de um 'estado de insuficiência econômica' que se realiza, na fronteira econômica, 'pelo incremento demográfico, sem correspondente expansão dos meios de ganhar a vida' ou 'pela retração do nível ou montante das adequadas oportunidades de ganhar a vida'" (Martins, 1975 : 46). Nesta frente, as relações sociais não são determinadas pela produção de mercadorias, uma vez que a apropriação da terra não se faz enquanto empreendimento econômico, caracterizando-se pelo uso privado de terras devolutas, onde a figura principal é o ocupante ou posseiro.

complementar, o sul do Estado rompeu com a fase de agricultura de subsistência, particularmente com a ligação ferroviária entre Araguari e Roncador⁵⁵.

A expansão da área agrícola voltada para o abastecimento do Centro-Sul levou a uma reordenação da estrutura fundiária. Até então, a estrutura fundiária de Goiás caracterizava-se pelo predomínio dos latifúndios, através dos quais os grandes proprietários rurais cercavam as cidades (Rosa, 1984), estabelecendo um rígido controle político e social. As mudanças mais significativas, desde então, ocorreram no sudeste do Estado, área relativamente mais populosa e que já possuía um comércio mais ativo com os Estados do Centro-Sul. Em razão disso, houve uma configuração diferenciada na estrutura fundiária, evidenciando um caráter mais mercantil⁵⁶.

O crescimento populacional fez-se mais intenso, sobretudo, a partir das primeiras décadas deste século. Com efeito, no decênio compreendido entre 1890 e 1900, a população do Estado cresceu a uma taxa geométrica de 1,15% ao ano, contra 1,97% da população brasileira. Em 1900, a população de Goiás era de 255.284 habitantes, o que representava 1,46% da população brasileira. Os decênios seguintes registram um crescimento populacional elevado para o Estado. Os dados censitários de 1920 apontam uma população de 511.919 habitantes em Goiás. A taxa geométrica de crescimento demográfico entre 1900 e

⁵⁵ "Em termos de agricultura, o final da estrada de ferro em Roncador exerceu influência em ampla área e, de acordo com o Censo de 1920, evidenciou significativa concentração agrícola nas adjacências. A produção agrícola na área de influência da ferrovia chegou a atingir a metade do total de arroz, milho e feijão produzido em todo o estado. A velha organização do complexo *agricultura de subsistência-pecuária extensiva* foi-se rompendo com a emergência do mercado, embora conservasse as antigas relações de produção no seio das grandes fazendas.

Os efeitos sobre a produção agrícola foram relevantes na área de abrangência da ferrovia. Esta, ao proporcionar negociações diretas com mercados consumidores, eliminou parte do comércio intermediário e a agricultura obteve incremento através dos seus produtos mais relevantes, o arroz e o milho" (Estevam, 1998 : 93).

⁵⁶ "Com essa expansão mercantil, os moradores da zona sudeste ensaiaram certa vida urbana sendo que o movimento de compra e venda de terras na área foi crescente no período. Os fazendeiros, em consequência do crescimento mercantil, desde cedo passaram a conceber a terra em função do comércio; o solo, apesar de destinar-se quase unicamente para a criação de gado, possibilitou — relativamente com muita rapidez — auferir lucro e renda. A zona sudeste passou a evidenciar uma estrutura agrária mais disciplinada e dotada de caráter mercantil a partir do final do século XIX (em termos do número de transmissões de propriedade e não de parcelamento de terras)" (Estevam, 1998 : 88).

1920 atingiu 3,54% ao ano, enquanto a taxa brasileira, no mesmo período, foi de 2,85%. Cresceu a participação de Goiás no conjunto da população do Brasil, atingindo 1,67%. Tratou-se de um crescimento decorrente, em grande parte, do fluxo migratório, oriundo principalmente de Estados do Centro-sul, particularmente Minas Gerais e São Paulo, atraídos pela frente pioneira que então se consolidava, no sul do Estado, e da via férrea, provocando uma modernização dos centros urbanos, como Ipameri e Catalão⁵⁷ e o surgimento de outras localidades, como Anhanguera, Cumari, Goiandira, Urutaí e Pires do Rio (Borges, 1990), além da pequena imigração proveniente de outros países⁵⁸.

A estrada de ferro teve um profundo significado para a consolidação da modernização agrária, principiada com a frente pioneira no sul do Estado e a reconfiguração da divisão regional do trabalho, possibilitando o crescimento das atividades mercantis, a exportação de produtos agrícolas outrora cultivados para a subsistência, o crescimento da população e urbanização de algumas cidades ao longo da via férrea, centralizando o comércio de Goiás com os Estados do Centro-sul, consolidando um sistema rodoferroviário que possibilitou ao sul do Estado integrar-se à economia de mercado (Borges, 1990), permitindo que mudanças nas estruturas sociais, econômicas e políticas operassem no Estado, nas décadas seguintes.

Apesar do impacto que essas mudanças tiveram na sociedade goiana no período, é importante esclarecer que tais acontecimentos não significaram uma

⁵⁷ "As primeiras cidades a sentirem o impacto da modernização foram Ipameri e Catalão. Em 1920 esses dois centros urbanos servidos pela ferrovia já se distinguiam da maioria das cidades goianas pelos seus aspectos urbanos modernos e seus traços culturais em geral. Ipameri sofreu um processo de reurbanização, com alargamento de ruas e construção de redes de esgoto. A cidade foi a primeira do Estado a contar com sistema de energia elétrica e iluminação pública, de telefone e telégrafo e com cinema. A partir de 1921 passou a dispor de uma agência do Banco do Brasil, a primeira do Estado. Foram implantadas indústrias com instalações modernas, como charqueadas e máquinas de beneficiamento de arroz movidos a energia elétrica ou a vapor" (Borges, 1990 : 104).

⁵⁸ As tentativas de imigração estrangeira para Goiás nem sempre foram bem sucedidas. Merecem destaque aquelas direcionadas para o território do Município de Anápolis: dos italianos, que chegaram em 1912, fundando anos mais tarde o núcleo que deu origem à cidade de Nova Veneza (Bertazzo, 1992) e dos japoneses, que chegaram a partir de 1929, dando origem à cidade de Nerópolis (Mota, 1992). Outra experiência importante foi a dos alemães, no Município de Goiás, a partir de 1924 (Brito, 1992). Os árabes, por sua vez, sem contar com qualquer estímulo oficial encontram-se presentes no Estado desde o final do século XIX.

ruptura social e econômica. As estruturas então consolidadas ao longo do período imperial sofreram modificações que levaram a alterações significativas na vida social, econômica e política sem, contudo, perder as características gerais de sociedade agrária, centrada no latifúndio e organização política submetida ao controle das oligarquias. Tais características adaptaram-se às alterações em curso, influenciaram-nas e foram por elas influenciadas. A incorporação de novos valores revigorou a estrutura existente, permitindo a consolidação de uma modernização conservadora.

Dentro de um processo histórico, no qual as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, estabelecidas entre a sociedade civil e o Estado, constituem um conjunto complexo e contraditório, com as teias de relações sociais produzindo alterações que levam a uma nova configuração da estrutura vigente apontando, mais à frente, para a superação mesma desta estrutura, entre o Império e o pós-Trinta, constituiu-se em Goiás uma sociedade cujas peculiaridades permitiram a incorporação de parcela do Estado à reconfiguração da divisão regional do trabalho, sob hegemonia da economia cafeeira, com todas as conseqüências advindas dessa incorporação.

Com o fim do trabalho escravo, as relações de produção no Estado passaram a orientar-se pelo trabalho livre. Entretanto, a estrutura social predominante na sociedade goiana não proporcionou a consolidação do trabalho assalariado. O que se constituiu, então, hegemonicamente, foi um regime de trabalho peculiar, a *camaradagem*.

Por camarada definia-se o trabalhador que ajustasse uma prestação de serviço (na pecuária, agricultura, serviços domésticos) com outrem. Apesar de estabelecer uma forma de assalariamento, o salário não passava de uma relação contábil, uma vez que o trabalhador estava constantemente endividado, não podendo deixar o trabalho. Além da dívida, era obrigado a residir em dependências do estabelecimento onde estava empregado, não podendo dispor do seu tempo como se lhe interessasse, uma vez que estava sob controle do proprietário rural, tornando-se *gente* do coronel, que o utilizava como lhe fosse

conveniente (Silva, 1982). Nessas condições, sua vida e seu corpo não lhe pertenciam, era extensão da propriedade onde trabalhava⁵⁹.

Os proprietários rurais, além do controle social sobre os empregados, também eram os detentores do poder político e econômico controlando não só a terra, mas também as atividades comerciais, dominando todo o circuito do capital (Silva, 1982). Alguns coronéis constituíram vasto patrimônio através de propriedades rurais e estabelecimentos mercantis⁶⁰.

Consolidando o poder econômico nas mãos, os coronéis — e, por extensão, as oligarquias, no plano estadual — controlavam o poder político no Estado⁶¹. Persistiu, no período, a mesma política restritiva e excludente que

⁵⁹ Uma descrição rica dessa relação social encontra-se em "Gente da Gleba", um dos contos que compõem *Tropas e Boiadas*, de Hugo de Carvalho Ramos:

"Geralmente, o empregado na lavoura ou simples trabalho de campo e criação, ganha no máximo quinze mil-réis ao mês. Quando tem longa prática no traquejo e é homem de confiança, chega a perceber vinte, quantia já considerada exorbitante na maioria dos casos. É essa a soma irrisória que deve prover às suas necessidades. Gasta-a em poucos dias. Principia então a tomar emprestado ao senhor. Dá-lhe este cinco hoje, dez amanhã, certo de que cada mil-réis que adianta, é mais um elo acrescentado à cadeia que prende o jornaleiro ao seu serviço. Isso, no começo do trato; com o tempo, a dívida avoluma-se, chega a proporções exageradas, resultando para o infeliz não poder nunca saldá-la e torna-se assim completamente alienado da vontade própria. Perde o crédito na venda próxima, não faz o mínimo negócio sem pleno consentimento do patrão, que, no sertão, constitui hoje em dia uma das curiosas modalidades do antigo cativo. Quando muito, querendo dalgum modo mudar de condição, pede a conta ao senhor, que fica no livre arbítrio de lhe dar, e sai à procura dum novo patrão que queira resgatá-lo ao antigo, tomando-o ao seu serviço. Passa assim de mão em mão, devendo em média de quinhentos a um conto e mais, maltratado aqui por uns de coração empedernido, ali mais ou menos aliviado dos maus tratos, mas sempre sujeito ao ajuste, de que só se livra, comumente, quando chega a morte" (Ramos, 1997 : 107-8).

⁶⁰ Certamente, o caso mais paradigmático em Goiás, de proprietário rural com controle de todo o circuito do capital, é o do coronel Hermenegildo Lopes de Moraes, prócer político de Morrinhos, a cidade mais importante do sul do Estado à época. Segundo Fonseca (1998), o coronel Hermenegildo fez fortuna durante a Guerra do Paraguai, vendendo sal às tropas que, a caminho da guerra, passavam por Santa Rita do Paranaíba (Itumbiara), onde então residia. Mais tarde, fixando residência em Morrinhos, por volta de 1870, continuou investindo em atividades comerciais, acrescentando também a financeira, passando a emprestar dinheiro em Goiás e no Triângulo Mineiro. De acordo com Alencar (1993), era o homem mais rico do Estado à sua época, sendo responsável por vinte por cento de todo o investimento imobiliário ocorrido em Morrinhos, entre 1874 e 1901, período no qual adquiriu vinte e sete propriedades no Município.

A ascensão política de forasteiros (como Hermenegildo de Moraes, em Morrinhos), é analisada por Pereira de Queiroz (1976).

⁶¹ Dentre os vários estudos que analisam o coronelismo e a política oligárquica nesse período, merecem destaque os trabalhos de Campos (1987), Moraes (1974), Rosa (1984) e Silva (1982).

predominou durante o Império. As ações políticas ocorriam sempre à margem da participação social. As mudanças na direção administrativa do Estado sempre estiveram sob a influência dos arranjos oligárquicos e, quando estes não foram capazes de manter a estabilidade política com eficácia, soluções de força, através de movimentos sediciosos, como a destituição do Presidente do Estado, em 1909⁶², apresentaram-se como mecanismo aceitável de alternância político-administrativa.

Com a ausência de uma classe social assalariada e de uma vida urbana que pudesse estimular o debate e os conflitos latentes, a vida política restringia-se aos bastidores da política oligárquica. Contestações houve, mas sempre isoladas, vistas como atos de rebeldia, à exceção do movimento desencadeado por Santa Dica (Vasconcellos, 1991), envolto em messianismo, mas que ousou contestar a autoridade do clero, a organização política e a propriedade fundiária.

Nesta sociedade, em que o campo conformava a cidade, os núcleos urbanos não passavam de pequenas aglomerações — exceções já analisadas anteriormente, em decorrência da frente pioneira e sua dinâmica —, extensão do mundo rural, pouco diferindo das condições verificadas à época imperial.

Percorrendo o Estado entre 1889 e 1990, Leal (1980) visitou diversas cidades tecendo comentários, quase sempre nada louváveis, sobre as mesmas⁶³. Apenas enquanto ilustração e comparação, é interessante observar a descrição que o mesmo faz de Morrinhos, cidade mais importante do sul do Estado, à época, visitada por ele anos antes e que, cinco anos depois, quando em nova visita, encontra-a diferente apenas pela existência de mais uma casa comercial e de mais alguns regos d'água nas ruas. Passados trinta e cinco anos, Rosa (1974) descreve Morrinhos como uma cidade semelhante à maioria das cidades goianas, com ruas cobertas de poeira ou lama, conforme a estação, casas velhas no estilo colonial e ranchos compondo a paisagem.

⁶² A esse respeito, ver Rosa (1984).

⁶³ Uma vez mais cabem aqui as advertências feitas por Doles & Nunes (1992), já mencionadas sobre os relatos dos viajantes durante o Império.

As condições materiais de vida nas cidades goianas, à época, eram precárias. As mesmas não possuíam infra-estrutura urbana (energia elétrica, esgoto, abastecimento de água). Eram pequenas aglomerações, com as raras exceções de Goiás, a Capital do Estado, Morrinhos, Catalão e Ipameri. As duas últimas, desde os anos vinte já se destacavam no cenário urbano goiano com melhoramentos decorrentes da presença da via férrea e da instalação de empreendimentos comerciais e industriais voltados para abastecer o mercado consumidor do Centro-sul (Borges, 1990).

Nesta conformação social, com relações sociais de produção, intermediárias entre o trabalho escravo e o trabalho livre assalariado, com uma organização política restrita e excludente, prevalência do mundo rural convivendo com pequenos centros urbanos e uma economia paulatinamente incorporada ao centro dinâmico da economia capitalista de forma complementar continuavam escassas as condições de satisfação das necessidades sociais, particularmente a oferta de educação formal.

A educação em Goiás durante a República Oligárquica

Com a proclamação da República, ocorreram mudanças significativas no campo político-administrativo. O Estado unitário do Império cedeu lugar à Federação, composta por Estados membros. A descentralização advinda da primeira Constituição republicana (1891), deixou sob responsabilidade da União o controle da moeda e da política externa, transferindo responsabilidades e encargos, no campo econômico e social, às Unidades Federadas.

Coube aos Estados a formulação e implantação de políticas orientadas para o ensino formal. A Constituição Federal estabeleceu apenas a laicidade do ensino nas escolas públicas e a responsabilidade da União pelo ensino

secundário no Distrito Federal e a criação de instituições de ensino secundário nos Estados.

A forma como os acontecimentos políticos e sociais levaram à instauração da República não permitem pensar em um processo de ruptura, mas sim em modificações na ordem institucional vigente sob o controle de parcela dos segmentos sociais hegemônicos dissidentes, que incorporaram outros setores contestatários. Dessa forma, fortaleceram-se esses segmentos sociais nos Estados de origem, permitindo a manutenção de estruturas já consolidadas.

Em Goiás, no caso específico da educação formal, as ações estatais foram tímidas, pouco modificando o quadro já existente. As iniciativas em alterar a estrutura do ensino tiveram início nos primeiros anos da República, com a aprovação da Lei nº. 38, de 31 de julho de 1893. Através desta Lei garantiu-se a obrigatoriedade e a gratuidade somente nas escolas públicas, sendo livre a quem interessasse, brasileiro ou estrangeiro, a instalação de estabelecimentos de ensino particular. A instrução pública no Estado passou a ser de dois graus: o ensino primário, ministrado nas escolas e cujas despesas eram de responsabilidade dos Municípios, e o ensino secundário, de responsabilidade do Estado, ministrada no Liceu. Ao Estado também competia a manutenção da Escola Normal (Bretas, 1991).

A responsabilidade dos Municípios sobre as escolas dar-se-ia quando da efetiva organização dos mesmos. Até que isto acontecesse, a responsabilidade pela manutenção das escolas estaria sob encargo do Estado. As condições financeiras do Estado, incapacitando-o com a responsabilidade do provimento das escolas, conforme determinava a legislação do período provincial, levou à descentralização, transferindo a responsabilidade pelo ensino primário aos Municípios. Era o período de hegemonia política da oligarquia dos Bulhões, defensora da livre iniciativa, a qual propugnava inclusive para o ensino. Assim, a liberdade de criação e manutenção de escolas pela iniciativa privada encontrou ressonância na administração e legislação estadual. Não obstante as dificuldades financeiras da fazenda pública, o Estado ainda encontrou meios de prover o Colégio Santana, mantido pelas Irmãs Dominicanas, na cidade de Goiás,

garantindo-lhe auxílio pecuniário⁶⁴, conforme a Lei nº 113, de 1896 (Canezin & Loureiro, 1994).

A legislação manteve a existência de salas separadas por sexos, com professores destinados aos meninos, e professoras destinadas às meninas. No entanto, abriu espaço para o funcionamento de escolas mistas, ainda que impondo restrições.

As dificuldades de ordem financeiras provocaram alterações na legislação específica sobre o ensino. Cinco anos após entrar em vigor a primeira legislação estadual sobre o assunto, uma mudança mais ampla sobre o sistema de ensino e o seu provimento, foi aprovada, através da Lei nº. 186, de 13 de agosto de 1898. O ensino foi, então, dividido em cinco categorias: primário, normal, secundário, profissional ou técnico, superior, com divisão de competência quanto ao provimento e jurisdição administrativa. O Estado responsabilizava-se pelas escolas primárias subvencionadas⁶⁵, pela rede pública de ensino normal, secundário, profissional e superior. Os Municípios responsabilizavam-se pelas escolas primárias e a iniciativa privada poderia atuar no ensino primário, secundário e superior.

A descentralização administrativa do ensino não obteve, contudo, o efeito esperado. Se as condições financeiras do Estado eram precárias, as dos Municípios eram piores ainda, devendo acrescentar que o controle dos coronéis sobre os Municípios de suas respectivas áreas de influência criava obstáculos derivados do clientelismo e da disputa política pelo controle do mando local, cerceando o acesso ao ensino àqueles que não eram clientela do coronel.

A legislação permitia aos Municípios um prazo de seis meses, contando da entrada da Lei em vigor, para que optassem em manter escolas primárias em

⁶⁴ Este ato principia, desde então, uma prática comum no ensino em Goiás, qual seja, da subvenção e celebração de convênios entre o Estado e instituições privadas de ensino, garantindo-lhes recursos financeiros e ou recursos humanos provenientes da administração pública estadual, para a manutenção dessas instituições, em claro detrimento da coisa pública.

⁶⁵ Escolas privadas, confessionais ou não, que estabelecem convênios com o Estado, recebendo recursos públicos para manter suas atividades.

suas jurisdições ou, caso contrário, devolvê-las ao Estado que, para mantê-las, descontaria da parcela destinada ao Município, a fração referente à aplicação no ensino formal⁶⁶. As incertezas e a incapacidade político-administrativa dos Municípios em gerir as escolas não permitiram aos mesmos assumirem a responsabilidade pelo ensino primário. A descentralização do ensino não avançou. Com menos de um ano de implantação da legislação, apenas sete Municípios tinham optado por manter escolas primárias (Canezin & Loureiro, 1994).

Nos anos seguintes, sucederam-se leis sobre o ensino⁶⁷, as quais não tiveram aplicação prática. Tais leis trataram de aspectos administrativos e pedagógicos, e o insucesso resultava da incapacidade da administração pública estadual em garantir a aplicabilidade das mesmas, face às injunções políticas e financeiras.

Em agosto de 1918, foi aprovada a Lei nº 631, cuja mudança mais significativa foi a instituição do Grupo Escolar. Embora comum em outros Estados, em Goiás ainda não existia. O que funcionava era a escola isolada, para meninos, meninas ou mista. A grande maioria das cidades só possuía uma para meninos ou, quando era possível formar outra escola, para meninas ou mista. Apenas na Capital do Estado e em algumas cidades mais populosas, existiam duas, três ou mais escolas.

A instalação dos grupos escolares, nos anos seguintes, coincidiu com o aumento do interesse pelo ensino, o que exigiu da administração estadual, desde então, a ampliação dos investimentos em educação (Canezin & Loureiro, 1994). O aumento das vagas nas escolas primárias levou à criação de novas escolas isoladas e à instalação dos primeiros grupos escolares. De início, a instalação foi

⁶⁶ O Estado "só mantém as escolas nos Municípios que solicitaram a sua intervenção, renunciando à faculdade de cobrar como renda própria os seguintes impostos: valor locativo de prédios urbanos, direitos sobre tavernas e armazéns, taxas sobre rezes mortas para o consumo e sobre o gado suíno consumido no Estado" (Almeida, 1905 : 22).

⁶⁷ Lei nº 397, de 21 de junho de 1911; Lei nº. 436, de 19 de julho de 1913; Lei nº 527, de 7 de julho de 1916.

tímida, não correspondendo à exigência da demanda. Em 1924, seis anos após a instituição dos mesmos, via legislação, apenas seis grupos escolares haviam sido instalados (Brzezinski, 1986). Eram unidades escolares com um número mínimo de quatro classes⁶⁸, localizadas nas principais cidades, particularmente no sul (Canezin & Loureiro, 1994), área dinâmica da frente pioneira no Estado. Entretanto, o número de unidades instaladas mostrava-se insuficiente para atender à demanda⁶⁹.

A hegemonia de São Paulo estendeu-se ao campo do ensino público. Inspirado em novas concepções pedagógicas adotadas na Europa e Estados Unidos, o Estado de São Paulo deu início, no Brasil, a uma reforma educacional, em 1920, que serviu de inspiração para reformas semelhantes em outros Estados brasileiros, correspondendo ao que ficou denominado de movimento da *Escola Nova*, pelo qual, educadores imbuídos de um "entusiasmo pela educação" (Nagle, 1974), acreditavam que a ampliação do acesso ao ensino, estendendo-o a vastas camadas sociais, poderia ser a solução para os problemas sociais, políticos, econômicos e morais com os quais se defrontava a sociedade brasileira.

No caso de Goiás, a influência da reforma paulista logo se fez presente. Devido às condições materiais e sociais do Estado, que o deixava em posição periférica nas tomadas de decisões e influência na sociedade brasileira, a reforma educacional goiana não teve a mesma repercussão que teve a de outros Estados, contudo, Goiás esteve entre os precursores do escolanovismo (Brzezinski, 1986), já em 1925, quando, através do Decreto nº. 8.538, a administração estadual estabeleceu o programa dos grupos escolares, sintetizando influências da *Escola Nova* e da *Psicologia Educacional* (Canezin & Loureiro), inovando na organização e metodologia do ensino.

⁶⁸ De acordo com Bretas (1991), o Grupo Escolar da cidade de Goiás, tinha oito salas, e o de Catalão, cinco salas. Os demais possuíam quatro salas.

⁶⁹ Para Bretas (1991), a demora na instalação dos grupos escolares devia-se à exigência legal de somente se nomear para os mesmos, os professores com diploma de normalista, profissional escasso à época.

Os pontos básicos do regulamento eram: ensino laico e gratuito para o primário, desenvolvimento em quatro anos; as lições deveriam induzir o estudante ao desenvolvimento do raciocínio e não ao simples treino da memória; as teorias abstratas e enfadonhas deveriam ser abolidas, dando lugar aos ensinamentos práticos e concretos. Deveriam os professores adotar o método analítico.

Desse modo, a legislação previu na escola a adaptação do plano de estudos centrado em atividades, organizado para ser experimental e prático, possibilitando o "aprender fazendo" e também o "aprender a aprender", embora, na época, este último tivesse pouca ênfase, comparando-se com as décadas que se seguiram (Brzezinski, 1986 : 63-4).

A introdução do grupo escolar e a sua regulamentação proporcionaram uma nova prática pedagógica, permitindo aos professores um contato com métodos então inovadores, iniciando uma fase de questionamento e interesse em mudanças no sistema de ensino. As iniciativas, entretanto, encontraram obstáculos, o que levou à proposta de uma ampla reforma do ensino primário. Desta vez, a administração estadual procurou o apoio institucional de Estados cujas reformas educacionais tinham produzido resultados satisfatórios, além da reforma em curso no Estado. A primeira iniciativa, sem sucesso, foi a colaboração do Estado de Minas Gerais e, em seguida, do Estado de São Paulo, cuja concordância deu-se de imediato.

O Estado de São Paulo tinha interesse em divulgar suas ações educacionais. Estado hegemônico procurava com essas ações afirmar sua hegemonia no plano social e cultural e, desde sua reforma pioneira, outras onze missões pedagógicas paulistas já tinham sido organizadas (Brzezinski, 1986), com o intuito de promover a reforma educacional em outros Estados, orientada pelo escolanovismo.

A Missão Pedagógica Paulista, composta por três professores, iniciou suas atividades em Goiás, em 1929, com um programa de qualificação de professores e, em seguida, deu início a um amplo programa de reestruturação da organização do ensino no Estado. Apesar do breve período em que desenvolveu suas atividades, promoveu mudanças significativas na organização administrativa, métodos pedagógicos e na formação de profissionais.

Neste contexto, no qual a organização do ensino formal passou por diversas fases de estruturação, desde aquela que deu continuidade à organização advinda do período imperial, até aquela orientada pela Missão Pedagógica Paulista, a atividade docente foi influenciada de formas diversas, adquirindo novas peculiaridades sem, não obstante, perder as características essenciais de sua gênese, durante o Império.

A profissão manteve-se precária, sobretudo nas décadas iniciais da República Oligárquica. A ausência de decisões políticas voltadas efetivamente para a valorização da profissão, o que correspondia a um nítido desinteresse da administração pública com a mesma, não possibilitava uma estabilidade e eram freqüentes os casos de desistência.

Um dos motivos de desistência era a baixa remuneração⁷⁰. Nem todos os Municípios tinham como garantir a manutenção do ensino sob seu controle. A delicada situação das finanças, fossem as de origem municipais ou estaduais, sempre escassas constituiu-se na principal justificativa para os baixos salários dos professores.

Entre os professores que insistiam em permanecer na profissão, parcela considerável tinha que fazer dupla jornada de trabalho, principalmente em atividade não docente e, com o correr dos anos, as atividades não docentes passavam a constituir-se na principal fonte de renda, exigindo sempre mais cuidados e dedicação do professor, enquanto sua profissão de origem era preterida em igual proporção.

A baixa qualificação docente persistiu no interior da categoria profissional. Os avanços e retrocessos na constituição de uma instituição destinada à formação de profissionais docentes, no caso, a Escola Normal, continuou nos primeiros anos da República.

⁷⁰ "Mal retribuídos como são os cargos do professorado, dificilmente o governo encontra pessoal devidamente habilitado que queira consagrar-se a essa carreira tão afanosa" (Lima, 1906 : 25-26).

Os ideais positivistas da oligarquia dos Bulhões, hegemônica na política goiana, cedo se fizeram influenciar na instalação de uma Escola Normal, embora o maior interesse dessa mesma oligarquia fosse a criação de uma Academia de Direito (Canezin & Loureiro, 1994). Além das dificuldades de sua implantação, a Escola Normal enfrentava dificuldades outras decorrentes do baixo número de interessados em fazer o curso, evidenciando a baixa receptividade que a profissão tinha na sociedade.

O princípio republicano de laicidade encontrou resistência em Goiás. A Igreja Católica era voz poderosa e exercia nítida influência política. Com a separação entre Igreja e Estado, o ensino religioso deixou de existir nas escolas públicas, fato que enfrentou a contestação da Igreja. Esta, sempre que possível, foi astuciosa, procurando meios de promover seus valores e interesses nas instituições públicas. Com o ensino voltado para a formação de professores não foi diferente, até porque havia por parte do clero a preocupação com aqueles que iriam proporcionar uma formação cultural aos jovens, e esta formação não poderia dissociar dos princípios cristãos. Era necessário "garantir espaço para veiculação das idéias religiosas e formação de mentalidades afinadas com as concepções da Igreja Católica e das famílias tradicionais de Goiás" (Canezin & Loureiro, 1994).

A ação da Igreja, ocupando espaços no ensino normal, também articulava os interesses privatistas no ensino. Em 1907, três Colégios Católicos foram equiparados à Escola Normal⁷¹. Entretanto, somente em 1915, o Colégio Santana passou a ministrar o curso Normal (Canezin & Loureiro, 1994), o que levou ao esvaziamento da Escola Normal pública, enquanto a instituição privada mantinha um número razoável de alunos⁷².

Nos anos seguintes, outras escolas confessionais foram equiparadas à Escola Normal. A Igreja Católica continuou, assim, a exercer a influência sobre o

⁷¹ Foram equiparados os Colégios Santa Catarina (em Bela Vista), Santana (na Cidade de Goiás) e Sagrado Coração de Jesus (em Porto Nacional). Nos anos seguintes foram equiparados à Escola Normal, o Colégio São José (1921), em Formosa, e o Colégio Santa Clara (1927), em Campinas, posteriormente bairro de Goiânia.

⁷² Em 1917, nenhum aluno matriculou-se no primeiro ano, na Escola Normal pública, enquanto 17 alunas matricularam-se no curso Normal do Colégio Santana (Canezin & Loureiro, 1994).

ensino e, com ela, orientando a formação dos profissionais aptos ao exercício da profissão docente, dando nova configuração à profissão, na medida em que algumas dessas escolas confessionais eram dirigidas ao público feminino. A formação profissional direcionou-se no sentido de alterar a profissão quanto ao gênero — com o ingresso cada vez maior de mulheres, em detrimento dos homens — e de classe, com considerável participação de filhas de famílias de proprietários rurais, que passaram a ingressar nas Escolas Normais (sobretudo as confessionais), único curso e atividade profissional então permitido às filhas das famílias tradicionais da sociedade goiana⁷³.

Este é um dado fundamental no processo de persistência da baixa remuneração da profissão. Enquanto filhas de famílias "de proa", as gentis senhoritas que cursavam a Escola Normal, portadoras de "costumes sadios" adquiridos nos "lares honrados" das famílias tradicionais de Goiás tinham por objetivo propagar os sagrados princípios morais da família cristã, investidas que estavam de uma missão civilizadora empreendida pela Igreja Católica. Mais importante do que os vencimentos a que faziam jus, era o dever cristão cumprido com abnegação.

A presença feminina em grande escala, bem como o caráter que a profissão passou a ter com esta presença, amenizou o problema decorrente da baixa remuneração, uma vez que não faltavam "bons casamentos" para as gentis senhoritas, empenhadas na virtuosa missão de educar com os "costumes sadios" as crianças das escolas públicas.

Com a criação dos grupos escolares, a formação profissional passou a ser exigência para o exercício da atividade docente, reiterado o dispositivo legal, o

⁷³ O depoimento de uma das alunas do Colégio Santa Clara é elucidativo dessa nova conformação da profissão:

"Assim, dos distantes rincões do Estado de Goiás, afluam, ao Santa Clara, as filhas das famílias de proa do Estado. Eram, na maioria, meninas de costumes sadios, criadas em lares honrados, defendidas pela prudência das mães e pelo ciúme dos pais visto que as famílias ainda conservavam seus preceitos hierárquicos, apoiados em certas normas morais inflexíveis (...). E para lá convergiam todas aquelas que almejavam estudar e tirar o Curso Normal, *único curso que realmente vinha atender às necessidades das famílias, e o único até então aceito pelos pais e pela sociedade, em se tratando de moças*" (Menezes, 1976 : 75).

qual admitia como professor nos grupos escolares somente os portadores do diploma de normalista. Entretanto, como o número de concluintes do curso Normal era pequeno e nem todos os que o concluíam iam diretamente para a sala de aula, a instalação dos grupos escolares foi lenta visto que, segundo Bretas (1991), a exigência legal foi cumprida à regra durante este período.

Um último aspecto merece análise, vez que desde então tem persistido enquanto característica da categoria profissional. Trata-se do clientelismo político. Com a instalação da República, as oligarquias governantes trataram de se apossar da máquina administrativa do Estado para fins clientelísticos.

Durante o Império, os professores eram nomeados após aprovação em concurso público a que eram submetidos. Embora tenha ocorrido um abrandamento na forma de seleção dos candidatos, o concurso público manteve-se durante o período⁷⁴. Com a República, oligarquias e coronéis, poder oligárquico e mandonismo local, articularam-se e obstruíram os mecanismos legais de admissão à profissão, outrora consolidados. No lugar do concurso público, a forma de provimento do cargo passou a se dar por indicação privativa dos chefes políticos dos Municípios e de dirigentes políticos estaduais.

De início, a Lei nº. 38, de 1893, que transferiu responsabilidades administrativas aos Municípios, quanto ao ensino primário, também foi inovadora na forma de escolha dos professores. Ao invés de concurso, os pais dos alunos da circunscrição da escola, sem distinção de sexo ou grau de escolaridade participavam da escolha do professor que era, então, contratado por seis anos, findo o qual nova eleição seria realizada, podendo o professor em final de exercício da atividade, compor a lista de candidatos.

Para Canezin & Loureiro (1994), este caráter democrático da lei estava, provavelmente, vinculado ao projeto de construção da República, com o processo de escolha estendendo-se aos cidadãos não só enquanto influência do ambiente

⁷⁴ De acordo com Brzezinski, "uma nova maneira de indicação na última década do Império, de certa forma atípica, [deu-se] quando o Conselho Literário do Município de Goiás convocou por edital ou por avisos de jornal os pais de família para opinarem, conclusivamente, sobre lista de candidatos ao magistério" (1986 : 47-8).

democrático existente no período da Proclamação da República, mas evidenciando, também, a preocupação em delegar maior participação na tomada de decisões e ao local onde a escola estava inserida.

Mas, esta preocupação presente no início da República, não se cristalizou enquanto uma salutar prática de participação política. Diante do desinteresse ou impossibilidade dos Municípios, nos anos seguintes à aprovação da Lei, em assumir o ensino primário, delegando tal responsabilidade ao Estado, o que prevaleceu foi a indicação política, com o apadrinhamento pelo coronel, dos candidatos aos cargos. Segundo Brzezinski (1986), as vagas de administradores escolares e professores passaram a ser alvo de disputas ardorosas entre os representantes do governo, posto que as indicações eram vedadas à oposição.

As indicações criavam vínculos de dependência que mostravam plena consistência e eficácia durante as eleições, com os “indicados” trabalhando com fidelidade e dedicação ao “padrinho”, responsável pela sua indicação ao cargo.

Durante a República Oligárquica, a profissão docente manteve as características herdadas do período imperial, reproduzindo e fortalecendo-as com novas características que surgiram neste primeiro período republicano. Assim, à precariedade, baixa remuneração, qualificação profissional deficiente e o caráter complementar da profissão, novas características foram incorporadas: a maior participação feminina na profissão — com o objetivo de tornar a atividade menos profissão e mais extensão da vida doméstica —, o recrutamento junto às famílias de proprietários rurais e o clientelismo político — que, principiando-se pela escolha dos professores, assumiria mais e mais espaço, à medida em que a instituição escolar foi se tornando mais complexa.

Reestruturação em Goiás durante a República Populista: a intervenção estatal

Os acontecimentos que se desenvolveram nos meses finais de 1930 provocaram mudanças significativas na organização social, econômica e política do país. De imediato, do ponto de vista político, evidenciou-se o enfraquecimento dos grupos oligárquicos dominantes enquanto fator de poder, ao mesmo tempo em que se ampliou a participação política das camadas médias urbanas e de segmentos burgueses vinculados às atividades industriais. Além disso, de acordo com Weffort (1980), observou-se, após 1930, uma tendência à ampliação institucional das bases sociais sobre as quais o Estado se consolidou, com a absorção dos segmentos sociais ora citados e, sobretudo, das camadas populares, cuja participação política vinculou-se diretamente às condições de instalação do novo regime e à incapacidade das novas camadas dirigentes em substituir as oligarquias nas funções do aparelho estatal. Merece relevância, ainda, a atuação do movimento operário, predominante no Estado de São Paulo, cujas iniciativas de reivindicações políticas, sociais e econômicas ao longo da República Oligárquica, contribuíram para o enfraquecimento e queda do regime e a incorporação de algumas de suas reivindicações pelo governo recém-instalado.

De modo geral, os segmentos burgueses vinculados às atividades industriais foram os grandes favorecidos pelos acontecimentos de então, com a dinamização do setor industrial a partir de São Paulo, estimulando a consolidação de uma nova configuração econômica, que já se encontrava em desenvolvimento nos anos antecedentes.

Esse processo de reorganização econômica reconfigurou a divisão regional do trabalho consolidando, de acordo com Oliveira (1993), uma economia nacional a partir do aniquilamento das economias regionais, num movimento de destruição para concentrar, a partir da captação do excedente de capital das demais regiões para o Centro-Sul, que passou a centralizar o capital⁷⁵. No caso

⁷⁵ "O desenvolvimento industrial da 'região' de São Paulo começou a definir, do ponto de vista regional, a divisão regional do trabalho na economia brasileira, ou mais rigorosamente, começou a forjar *uma divisão regional do trabalho nacional*, em substituição ao 'arquipélago' de economias regionais até então existentes, determinadas sobretudo pelas suas relações com o exterior.

particular do Centro-Oeste, que não se constituía até então, numa região "autônoma", do ponto de vista econômico — posto que já estava incorporado ao Centro-Sul — sua absorção pela nova configuração deu-se de forma *criativa* e não *destrutiva*, como no caso das demais regiões, com subordinação ao espaço econômico nacional unificado.

A incorporação do Centro-Oeste e, em particular Goiás, de forma *criativa*, como afirma Oliveira (1993), significou a constituição de uma economia orientada para atender à expansão do capitalismo industrial e, para isso, o Estado contou com o apoio institucional proveniente do Governo Central, delineado na Marcha para o Oeste, que expandiu a frente pioneira, promovendo alterações significativas na estrutura social, econômica e política de Goiás.

Ao contrário do que ocorreu nos Estados Centrais em Goiás os acontecimentos de 1930 não significaram o enfraquecimento político das oligarquias. Não havia, à época, classes ou segmentos de classes sociais em condições de contrapor às oligarquias⁷⁶. O que existia eram interesses econômicos diferenciados entre os grupos oligárquicos da Capital e os das regiões Sul e Sudoeste, com estes últimos se sentindo desprestigiados politicamente. Foram estas dissidências que assumiram a administração do aparelho estatal (Silva, 1982). Mas, ao contrário da autonomia, decorrente do pacto federativo, conferida aos Estados pela Constituição de 1891, a

Derrocaram-se as barreiras alfandegárias existentes entre os Estados, na rota das transformações operadas pela Revolução de 1930, pois existiam na forma de um imposto estadual sobre as importações de quaisquer outros Estados; instituiu-se o Imposto de Consumo sobre todas as mercadorias produzidas no país, e aboliu-se a capacidade que detinha cada Estado de legislar sobre comércio exterior. Estava-se, em verdade, em presença da implantação de um projeto de estado nacional unificado, em sua forma política, que recobria a realidade de uma expansão capitalista que *tendia* a ser hegemônica; voltada agora para uma produção de valor cuja realização era sobretudo de caráter interno, podia a mesma impor ao conjunto do território nacional o seu equivalente geral: essa imposição do equivalente geral criava o espaço econômico capitalista nacional unificado" (Oliveira, 1993 : 74-5).

⁷⁶ "Como Goiás era uma sociedade marcadamente rural, com formações urbanas inclusive do tipo '*formações urbanas no meio rural*', não se formou, na região, um setor industrial com as suas conseqüentes classes: a burguesia e o proletariado. Pela incipiência de seus núcleos urbanos, o setor de serviços, o comércio e a burocracia eram de reduzidas dimensões, não se formando, tampouco uma classe média com força social para expressar seus interesses. As classes médias, além de sua pouca expressão numérica, surgem e existem como intermediárias das oligarquias no processo de dominação social" (Silva, 1982 : 212-3).

centralização advinda da nova estrutura administrativa do país pós-30, centralizou a administração pública no plano nacional, permitindo a continuidade do poder oligárquico enquanto força regional, porém, subordinada ao controle do Governo Central, o que significou a perda da autonomia administrativa, vez que o Governo Central nomeava Interventores Federais para administrar os Estados.

A manutenção do controle do aparelho estatal por grupos políticos oligárquicos não se fez, a partir de então, partindo da apropriação privada para atender os interesses patrimoniais dos grupos oligárquicos. Desse modo, de acordo com Silva (1982), as oligarquias originárias das regiões onde o capitalismo havia consolidado uma economia mais dinâmica, voltada para o mercado, ao assumirem o controle administrativo orientaram-se para ampliar o espaço econômico capitalista em Goiás. Esta atração caracterizou-se pela intervenção do Estado nas atividades econômicas e sociais⁷⁷.

As intervenções estatais consolidaram uma rede de infra-estrutura que possibilitou o alargamento da frente pioneira, avançando em direção ao centro do Estado, permitindo a expansão e acumulação do capital em vasto espaço, provocando sensíveis alterações na estrutura social. A abertura de estradas de rodagem e o prolongamento da via férrea, atingindo a região central e, mais à frente, a construção de Goiânia e a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) viabilizaram, nos dois primeiros decênios pós-Trinta, a ampliação do espaço econômico sob ação direta do capital.

Para realizar as obras de infra-estrutura mencionadas, o Estado contou com o apoio político e financeiro do Governo Central que, por sua vez, já

⁷⁷ "O Estado passou a ser visto como promotor do desenvolvimento, devendo para isto intervir para regular o mercado de trabalho, reformular as relações internas de produção e as relações entre a economia regional e nacional. A intervenção nas relações de trabalho em 1930, a supressão gradativa dos impostos interestaduais e intermunicipais, a mudança da Capital para o centro econômico do Estado e o apoio ao programa federal de Marcha para o Oeste, são algumas das medidas que expressam a nova face do Estado que se instaurou em Goiás pós 30. Estas medidas contribuíram para acelerar a expansão do capitalismo em Goiás, reorganizando as forças produtivas e as relações de produção locais, em benefícios dos centros hegemônicos nacionais e internacionais" (Silva, 1982 : 214).

implantava uma política nacional, a *Marcha para o Oeste*, que era, ao mesmo tempo, a afirmação da política vigente e da nacionalidade⁷⁸.

A construção da nova Capital do Estado, Goiânia, não obstante a resistência de parcela da sociedade goiana, interessada na manutenção da Capital na Cidade de Goiás⁷⁹, significou um marco na política de interiorização do país e da expansão capitalista no Estado, dinamizando a economia nas imediações da futura Capital. Apesar dos elevados custos com a construção da nova cidade estar muito acima das possibilidades financeiras do Estado, este contraiu empréstimos para aquisição de terras e construção dos primeiros edifícios públicos, vendeu lotes comerciais e residenciais na área da cidade, para arrecadar fundos, contou com o apoio financeiro do Governo Federal e recebeu doações de terras de proprietários rurais, que transferiram ao Estado áreas parceladas de suas propriedades na área da futura capital, com o intuito de valorizar a outra parcela das propriedades, na medida em que a cidade ia sendo erigida (Chaul, 1988).

Iniciativa conjunta dos Governos Estadual e Federal, a construção da CANG, mais ao norte da região central, tinha por objetivo, segundo os promotores do empreendimento, acelerar a ocupação do médio-norte goiano, permitindo assim o crescimento da produção agrícola e a modernização das atividades agrícolas na região (Borges, 1994). Tratou-se de iniciativa voltada para atrair trabalhadores rurais para o aumento da produção agrícola e expansão da frente pioneira.

A modernização das atividades econômicas no meio rural decorria do espaço cada vez maior que Goiás passou a ocupar na divisão regional do trabalho. Com efeito, o crescimento da produção agrícola, adoção de novas técnicas de plantio e cultivo, acrescido da expansão do sistema viário, atendia às

⁷⁸ "A conquista do Oeste significava para o regime a integração territorial como substrato simbólico da união de todos os brasileiros. A ocupação dos espaços ditos vazios significava não simplesmente a ocupação econômica da terra, transformada em geradora de riquezas; sua pretendida ocupação seria precedida de maneira especial, a ponto de fixar o homem na terra através de métodos cooperativos, que redimensionassem as relações sociais de acordo com a orientação política vigente" (Lenharo, 1986 : 18).

⁷⁹ A esse respeito, ver Palacín (1976).

necessidades de abastecimento do mercado consumidor do Centro-Sul, onde o crescimento da população e das atividades industriais exigia cada vez mais a importação de produtos agrícolas.

A intervenção estatal na economia pós-Trinta, também se fez presente na questão agrária. Com efeito, como já mencionado, em Goiás o controle político após os acontecimentos políticos de 1930 continuou em mãos de grupos oligárquicos enraizados na propriedade rural e que, apesar do apoio à modernização das atividades econômicas no Estado, preocupavam-se em manter o controle político e econômico em suas mãos.

O acesso à terra, enquanto fonte de riqueza e trabalho, continuou restrito, com a persistência do latifúndio como padrão dominante de propriedade rural, apesar do crescimento das médias propriedades⁸⁰, provocando inúmeros conflitos, ora derivados de relações sociais de produção, ora derivados de luta pelo apossamento da terra. Em ambos os casos, constatou-se a emergência de segmentos sociais organizados, enfrentando a reação conservadora do latifúndio.

O movimento camponês ao sul, região de domínio da frente pioneira, assumiu as circunstâncias de luta tipicamente capitalista. Como lembra Martins (1975), com a frente pioneira institui-se a propriedade privada da terra, e a renda desta impõe-se enquanto mediação entre o homem e a sociedade. A terra torna-se equivalente de capital e as relações sociais estabelecem-se através de mercadorias, não se esgotando mais no âmbito do contrato pessoal, mas regulando-se através do mercado. Com isso, embora relações de arrendamento, colonato e parceria, típicas da região no período em evidência, mesmo não se configurando enquanto típicas relações capitalistas de produção eram de fato as relações possíveis e necessárias à acumulação e reprodução do capital na região,

⁸⁰ "Mesmo mantendo o seu caráter latifundiário, é a propriedade média que se apresenta como tendência da estrutura fundiária, seja porque percentualmente tem mantido certa regularidade ao longo do período, seja porque tem apresentado crescente participação da área total, chegando em 1970 a ter quase a mesma área da grande propriedade. E, diferentemente do que ocorre no país, o seu tamanho médio é bem maior que o dos estabelecimentos similares do resto do Brasil" (Campos, 1985 : 68).

consideradas as condições de implantação da frente pioneira e as relações sociais de produção tradicionais da região. Neste caso, não eram as relações de compra e venda da força de trabalho por dinheiro, mas a mediação da renda capitalizada entre o produtor e a sociedade, que tensionava as relações sociais.

Em decorrência disso, mais particularmente nos Municípios de Orizona e Pires do Rio, desenvolveu-se a luta do arrendo, na qual os camponeses com o apoio de parcela da sociedade e do Partido Comunista, entraram em confronto com os proprietários rurais, apoiados pelo aparelho estatal e pela Igreja Católica⁸¹.

Os movimentos camponeses ao norte, região de domínio da frente de expansão, lutavam pela ocupação da terra. Uma vez mais, como observa Martins (1975), as relações capitalistas encontram-se ausentes da estrutura social da frente de expansão. Nela, é o apossamento da terra que determina as relações sociais de produção e a apropriação da terra não assume o caráter de empreendimento econômico, razão pela qual a frente de expansão constitui-se com o uso privado de terras devolutas pelos ocupantes ou posseiros. No caso de Goiás, a expansão da frente pioneira em direção à região central do Estado, deslocando a frente de expansão mais para o norte, levou ao surgimento de conflitos entre proprietários rurais e "grileiros", de um lado, e posseiros, de outro, em vários lugares do Estado destacando-se, pela intensidade e envergadura, os conflitos de Trombas e Formoso⁸².

Estes conflitos sociais evidenciam uma nova configuração da estrutura social no Estado. Se, no período anterior, a ausência de uma classe social assalariada e de vida urbana, eram fatores impeditivos da irrupção de manifestações sociais latentes, permitindo apenas manifestações isoladas e movimentos de conotação messiânica, o período em análise foi fértil em

⁸¹ A respeito da luta do arrendo no sul do Estado, ver Loureiro (1988).

⁸² O conflito de Trombas e Formoso tornou-se um caso paradigmático na literatura sobre conflitos camponeses em Goiás, destacando-se os estudos de Carneiro (1988) e Canesin (1988).

mobilizações sociais camponesas⁸³. A fundação de Goiânia, por sua vez, acrescentou ao quadro das mobilizações os movimentos sociais urbanos. A construção da cidade exigiu a presença na região de milhares de trabalhadores, provenientes do interior do Estado, bem como de Minas Gerais, São Paulo e do Nordeste que, em condições de vida precárias, construíram a cidade⁸⁴ e que, diante da exploração a que estavam submetidos (jornadas de trabalho extenuantes, atrasos no pagamento, baixos salários) organizaram greves e realizaram mobilizações sociais, dando início à constituição de um movimento social urbano.

O surgimento e posterior desenvolvimento do movimento social urbano em Goiás atesta o crescimento populacional do Estado e do processo de migração urbana. Com efeito, os Censos demográficos confirmam um contínuo crescimento populacional do Estado, com taxas de crescimento demográfico geométrico anual sempre superiores às taxas de crescimento médio do Brasil⁸⁵. Esses dados evidenciam o caráter migratório na composição da população goiana. Acompanhando a expansão da frente pioneira ao sul, com a construção da via férrea, e mais à frente, a construção de Goiânia e da CANG, milhares e milhares de pessoas, procedentes dos mais diversos lugares do país, mas principalmente dos Estados de São Paulo e Minas Gerais e da região Nordeste, emigraram para Goiás, aumentando em muito a população do Estado, fazendo a participação do Estado no total da população brasileira aumentar constantemente, passando de 1,67%, em 1920, para 2,00%, em 1940; 2,33%, em 1950; e, 2,73%, em 1960.

Se o crescimento populacional foi intenso no período, o crescimento da população urbana, apesar de crescente, deu-se em ritmo mais lento. Em 1940, a

⁸³ Além dos movimentos sociais já mencionados, focos de tensões sociais no campo ocorreram em Gurupi, Amaro Leite, Porangatu, Jussara, Britânia, Novo Brasil, Goianésia, dentre outros.

⁸⁴ A esse respeito, ver Campos (1980). Um estudo detalhado sobre a vida e organização social dos trabalhadores que construíram Goiânia encontra-se em Bernardes (1989).

⁸⁵ As taxas de crescimento demográfico anual do Estado foram: 2,42%, entre 1920 e 1940; 3,92%, entre 1940 e 1950; 4,64%, entre 1950 e 1960; enquanto para os mesmos períodos, as taxas de crescimento demográfico anual do Brasil foram de 1,49%; 2,33%; e, 3,03%, respectivamente.

taxa de população urbana era de 17,19%, chegando a 20,22%, em 1950 e, 30,06%, em 1960. Apesar da redução da participação percentual, a população rural continuou crescendo em termos absolutos. Entre 1940 e 1960, a população rural dobrou, passando de 684.304 habitantes em 1940, para 1.337.964 habitantes, em 1960. No mesmo período, a população urbana quadruplicou. Em termos absolutos, passou de 142.110 habitantes, em 1940, para 575.325 habitantes, em 1960. Ou seja, enquanto a zona rural, no período de dois decênios, absorveu 653.660 habitantes, a zona urbana absorveu 433.215 habitantes, donde se pode concluir que a grande massa migratória, procedente de outras Unidades da Federação, destinou-se, tanto à zona urbana quanto à zona rural, incorporando-se às atividades agrícolas, expandindo ora a frente pioneira no sul e centro, ora a frente de expansão mais ao norte.

A concentração da grande maioria da população no campo, não obstante o crescimento da população urbana, demonstra a continuidade de um processo de conformação dos núcleos urbanos pelo campo. Com exceção de Goiânia, cuja população cresceu continuamente, sobretudo entre 1940 e 1960⁸⁶, as demais cidades do Estado constituíam pequenas aglomerações urbanas dependentes principalmente das atividades agrícolas, sobressaindo uma ou outra cidade, onde atividades comerciais e industriais permitiam maior diversificação das atividades econômicas.

A configuração social e econômica do período influenciava e era influenciada pela ação estatal. No campo político-institucional, o crescimento urbano e a concentração populacional em alguns centros urbanos tiveram influência relativa na política institucional. Esta continuou sendo um *locus* restrito à minoria da sociedade. O controle do aparelho estatal e dos espaços institucionais decisórios permaneceu sob rígido controle oligárquico, com os coronéis ainda exercendo forte influência em seus redutos políticos nos vastos recantos do Estado. Entre 1930 e 1964, a política institucional esteve, a maior parte do tempo, sob controle do líder político Pedro Ludovico Teixeira, expoente

⁸⁶ Os dados censitários atestam, para a zona urbana de Goiânia, uma população de 15.017 habitantes, em 1940, e 133.462 habitantes, em 1960.

do minúsculo grupo de opositores goianos que lograram êxito com o movimento político de 1930. Nomeado Interventor foi, posteriormente, eleito Governador, novamente Interventor, Senador da República, Governador e, outra vez, Senador. Os partidos políticos de maior expressão no Estado, neste período, o Partido Social Democrático (PSD) e a União Democrática Nacional (UDN), representavam os interesses, respectivamente, dos grupos oligárquicos vitoriosos e dos derrotados em 1930. Partidos com inserção social entre as camadas populares, como o Partido Comunista e, posteriormente, o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), exerceram certa influência sobre os movimentos sociais, particularmente no campo.

A ordem oligárquica, contudo, se não esteve ameaçada em sua hegemonia no controle do aparelho estatal, encontrou-se sob riscos consideráveis com a irrupção e ascensão de movimentos sociais no meio rural. No final dos anos cinquenta, o movimento camponês já tinha atingido tamanha magnitude que a articulação política entre grupos oligárquicos, vinculados ao PSD, e setores populistas do PTB, fez-se necessária como forma de realinhar as bases políticas institucionais, cedendo às pressões camponesas de forma residual e consolidando um apoio no meio urbano capaz de dar conotação "popular" à aliança política em curso. Tratou-se de uma articulação política que, entre 1961 e 1964, período de grande instabilidade institucional no país, passou por momentos distintos, de consolidação da aliança entre PSD e PTB, ruptura da aliança e recrudescimento de oposição ao governo e, por último, após o golpe militar de 1964, de desestabilização da administração estadual culminando com a queda do governador Mauro Borges Teixeira, em novembro de 1964⁸⁷.

Em linhas gerais, o período entre 1930 e 1964 principiou-se sob forte intervenção estatal nas atividades econômicas e sociais, concluindo-se sob um governo interventor, com ênfase no planejamento econômico, que reestruturou a administração pública, dentro de uma perspectiva de modernização conservadora, consolidando as bases estatais de intervenção econômica, com a criação de

⁸⁷ Sobre o Governo Mauro Borges, ver Rabelo (1978).

autarquias e empresas estatais com o intuito de consolidar o Estado diante da reconfiguração da divisão regional do trabalho.

A educação em Goiás, durante a República Populista

Entre 1930 e 1964, articulando suas ações em conformidade com as ações políticas implementadas pela administração federal, o Estado assumiu responsabilidades orientando-se pelo desenvolvimento econômico, o qual teve sua contrapartida no campo social, particularmente no ensino público. De imediato, não houve mudanças significativas quanto à estrutura do ensino público, entre o fim da República Oligárquica e o início do novo período que se instalava.

As iniciativas reformistas da Missão Pedagógica Paulista, encerrada em 1930, reorganizando o ensino no Estado foram mantidas, à exceção dos cursos Normal e Complementar que sofreram alterações sem, contudo, significar uma alteração dos objetivos gerais propostos pela Missão. De modo geral, o pensamento escolanovista e a nova postura do Estado, de situar-se enquanto promotor do desenvolvimento e da paz social, propugnava à educação uma centralidade quanto à eficácia do Estado em desenvolver o país. Esta orientação, que já se vinha constituindo no final dos anos vinte, ganhou força pós-trinta.

Com a Reforma Francisco Campos, o Governo Federal centrou suas preocupações nos ensinos superior e médio, deixando aos Estados a responsabilidade de complementar a Reforma, quanto ao ensino primário. Uma das primeiras iniciativas do governo estadual foi a criação do Conselho Estadual de Educação (março de 1931), investido de funções consultivas, deliberativas e administrativas, passou a centralizar as atividades educacionais, desde então.

A ação estatal continuou nos anos seguintes. Em 1937, nova Lei, também orientada pelos princípios da Escola Nova, subsidiou a ampliação das

redes de ensino secundário, normal e primário, expandindo o número de escolas. O crescimento econômico verificado no Centro-Sul, decorrente do alargamento da frente pioneira, levou o Estado a priorizar a instalação de novas unidades escolares nesta região, como o demonstra Nepomuceno (1994).

A política de incentivo à educação, no que pese seu caráter intencional, orientava-se em considerá-la como fundamental para o desenvolvimento econômico. Uma vez responsável pelas atividades agrícolas complementares dentro da divisão regional do trabalho, o Estado de Goiás preocupou-se em investir no ensino rural⁸⁸, objetivando capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho.

Mais importante do que ensinar a ler, escrever e contar, era inserir o trabalhador goiano no mercado nacional de trabalho, convertendo-o de "jeca", conforme o adjectivou o Interventor, em trabalhador produtivo e "bem comportado" (Nepomuceno, 1994 : 108).

Em junho de 1941, Goiânia sediou o VIII Congresso Brasileiro de Educação, no qual reafirmou-se o apoio ao ensino rural, para cujo sucesso o governo estadual já vinha recebendo estímulos do governo estadual.

Com o fim do Estado Novo, as administrações estaduais que o sucederam, deram continuidade ao programa educacional em curso. Continuou a gradativa expansão da rede de ensino primário e o ensino secundário sofreu forte impulso, com a construção de novas unidades escolares e a reorganização do ensino, visando adequá-lo às atividades administrativas do serviço público, uma vez que esse setor requeria um maior número de profissionais docentes. Assim, reformas na Secretaria de Estado da Educação aconteceram na gestão de José Ludovico de Almeida (1955-1959), com a criação do Centro de Estudos Pedagógicos e a Divisão de Educação Extra-Escolar, e na gestão de José

⁸⁸ Fato importante nessa política de estímulo ao ensino rural em Goiás foi a realização em Goiânia, em junho de 1941, do VIII Congresso Brasileiro de Educação, o qual, dentre outras resoluções, reafirmou o apoio ao ensino rural.

Feliciano (1959-1960), com a criação do Serviço de Orientação do Ensino Primário⁸⁹.

O Governo Mauro Borges sinalizou algumas mudanças, sintonizado com o movimento conjuntural da sociedade. As concepções acerca do desenvolvimento e do nacionalismo, presentes no seu discurso de posse, estavam em consonância com a idéia de planejamento estatal como forma de proporcionar o desenvolvimento⁹⁰. Quando o assunto era educação, a idéia de planejamento, encontrava apoio em instituições multilaterais e internacionais.

Entre 1961 e 1963, encontros internacionais realizados no Uruguai, Chile e Argentina, sob a égide da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), recomendaram a adoção de mecanismos de planejamento para as atividades de ensino público⁹¹. No Brasil, tanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, aprovada em 1961, quanto o Plano Nacional de Educação, elaborado em 1962, incentivavam a utilização de planejamento em educação.

Orientando-se politicamente por uma concepção de planejamento enquanto mecanismo fomentador do desenvolvimento e encontrando subsídios teóricos e legislação favorável, no plano nacional, o Governo Mauro Borges promoveu uma mudança significativa na organização do ensino em Goiás, certamente, a de maior envergadura até então.

Um primeiro passo no sentido de reestruturar a organização do ensino foi dado com o processo de descentralização administrativa. Através dessa descentralização, criaram-se 20 Zonas Educacionais no Estado, cada uma delas

⁸⁹ Para maiores detalhes, ver Campos (1991).

⁹⁰ "Seria, aqui, ocioso e desnecessário justificar as conveniências públicas e as vantagens da planificação e programação das atividades governamentais. Todavia, bom é que se saliente, neste instante, que o planejamento da administração pública, sobretudo nas regiões subdesenvolvidas, longe de ser trabalho dispensável, é obrigação que se impõe, para que não sejam pulverizados, sem resultado prático, os parcos recursos das finanças públicas. A precariedade de meios deve ser compensada pela sabedoria de sua publicação" (Teixeira, 1961 : 16).

⁹¹ A esse respeito, ver Monteiro (1979).

sediando uma Delegacia Regional de Ensino (Decreto Lei nº 145, de 19 de dezembro de 1961), com competência e responsabilidade para, dentre outras atividades, inspecionar escolas e nomear professores. Previstas para serem em número de vinte, foram instaladas vinte e oito delegacias, em decorrência das pressões circunstanciais de origem política, tal o interesse clientelístico que tais instituições passaram a ter, em conseqüência da responsabilidade e competência administrativa nelas concentradas.

Alguns meses mais tarde, a administração estadual consolidou as normas legislativas estaduais sobre educação já existentes, adequando-as às concepções políticas hegemônicas e encaminhou à Assembléia Legislativa um projeto de Lei instituindo o Sistema Estadual de Ensino, o qual foi aprovado através da Lei 4.240, de 9 de novembro de 1962. Do ponto de vista administrativo, tratou-se de uma medida salutar para dinamizar e formalizar a estrutura da Secretaria de Estado da Educação e a organização do ensino.

Do ponto de vista político, preocupou-se em concentrar nas mãos do executivo estadual o controle sobre a política educacional, como a criação e funcionamento de estabelecimentos de ensino. Com essa medida, a lei retirava do legislativo a prática nada salutar de aprovar a criação de escolas, muitas vezes apenas formalmente, tão somente para atender às injunções político-eleitorais, das supostas bases eleitorais que os deputados estaduais representavam. Acreditava-se que a criação do Sistema Estadual de Ensino permitiria a moralização da prática administrativa, impedindo o uso demagógico e clientelista da Secretaria responsável. Entretanto, o que aconteceu foi a manutenção da prática clientelista, apenas mudando os agentes políticos envolvidos na sua representação, passando do legislativo para o executivo.

Na prática, o que se verificou, no governo MB, foi uma nova forma de clientelismo, isto é, passando este das mãos do Legislativo, para o Executivo, conforme infere-se das inúmeras notícias sobre inaugurações de salas, pavilhões, escolas, que eram motivos de comemorações, festejos aos quais compareciam, quase sempre, os Diretores das Divisões de Ensino, o Secretário de Educação e, freqüentemente, o próprio governador. Quase que diariamente o Diário Oficial estampava a foto de uma escola como objeto de inauguração, transformada em evento político (Campos, 1991: 85).

Para desenvolver o Sistema Estadual de Ensino, através de reforma administrativa e da ampliação da rede pública de escolas de ensino primário, o Governo Mauro Borges utilizou de recursos internacionais, principalmente norte-americano, através do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), da *Aliança para o Progresso*, do *Ponto IV*, da Agência Internacional de Desenvolvimento (AID) dos Estados Unidos e da Fundação "Fullbright Commission", além de recursos provenientes da UNESCO.

Apesar de toda a ênfase dada à importância da educação entre 1930 e 1964, elevando-a à condição de responsável pela supressão das desigualdades e injustiças sociais, o que se verificou no período foi uma enorme distância entre intenção e gesto. Se, por um lado, houve uma preocupação maior com a possibilidade de estender o acesso ao ensino primário a uma maior parcela da sociedade, exigindo, inclusive, a necessidade de investir nos profissionais responsáveis pela transmissão do saber sistematizado, por outro, é inegável que as condições para o exercício da atividade docente continuaram semelhantes às aquelas verificadas em períodos anteriores.

Aspectos característicos da profissão docente em Goiás, como a *precarização*, a *baixa remuneração*, a *complementariedade* e a *deficiência na qualificação*, consolidadas durante o Império, bem como a *feminização* e o *clientelismo*, que se consolidaram durante a República Oligárquica, mantiveram-se enquanto traços característicos da profissão.

De antemão, as condições materiais de vida dos professores deixavam a desejar. A remuneração era insuficiente, não proporcionando aos mesmos a possibilidade de manter-se de forma satisfatória apenas com os rendimentos decorrentes da profissão. Os salários, aviltados, constituíam fonte de preocupação dos professores. Cerceados que estavam, a maior parte do tempo, de manifestar o descontentamento com a situação salarial, os professores primários eram recompensados com manifestações de solidariedade de um ou outro professor do ensino secundário ou de docentes em cargos administrativos que, utilizando a *Revista de Educação*, periódico oficial da Secretaria de Estado

da Educação e Cultura, expressavam o descontentamento com as condições materiais existentes nas escolas, aí incluído, o salário dos professores primários.

No governo de José Feliciano (1959 – 1960), as professoras primárias tiveram os salários reajustados, passando praticamente a corresponder ao valor do salário mínimo, o que motivou um artigo de solidariedade de uma professora do ensino secundário, do Instituto de Educação de Goiás, contra tão reduzido salário, cujo protesto chegou às vias da comoção.

Quantas dentre essas nobres mestras não têm, a seu encargo, o sustento de uma mãe velhinha, de irmãos pequenos, de filhos órfãos?! E a luta que enfrentam durante o mês, ao fim do qual recebem a magra quantia que lhes serve de ordenado, é imensa, é exaustiva! E esse parco vencimento não é suficiente para lhe pagar o pão, o leite, a carne, os sapatos, os vestidos... No entanto, o mais importante período da educação é o que se verifica na aula de primeiras letras, onde ela é a figura central e, quase ninguém percebe isso, ou finge não perceber, o que é doloroso (Almeida, 1960 : 7).

As linhas finais da citação advertem para algo sério com relação à profissão, qual seja, a indiferença, a negligência, o desinteresse, a omissão com que a situação salarial dos professores sempre foi tratada. Se, formalmente, as autoridades públicas admitem os baixos salários e, via de regra, autoridades públicas e parlamentares, usando de expedientes quase sempre demagógicos, hipotecam solidariedade aos professores nesta questão, o certo é que, medidas efetivas de valorização profissional que impliquem a adoção de uma política salarial séria, capaz de atender satisfatoriamente aos professores, não foram levadas à frente até a presente data.

Quase sempre, de parte das autoridades administrativas, o caminho trilhado com relação à efetivação de medidas para resolver o problema vão ao encontro da protelação de uma possível solução. Foi o que aconteceu mais à frente. Em 1956, foi criada a Associação dos Professores Primários de Goiás, propugnando melhorar as condições de trabalho desses profissionais. Em 1963, os professores se mobilizaram contra os baixos salários. À época, os professores do ensino primário recebiam Cr\$ 20.300,00, pouco mais do que o salário mínimo

de Goiânia (Cr\$ 18.000,00), enquanto o professor de ensino médio recebia Cr\$ 30.400,00. A mobilização dos professores passou a contar com a solidariedade dos estudantes, fato suficiente para a administração estadual, através do Secretário de Estado da Educação, manifestar estranheza pela forma como os professores procuravam solucionar o problema⁹².

Durante a República Populista essa greve foi, em Goiás, a última manifestação dos professores em prol de melhoria salarial. Somente ao final dos anos setenta os professores voltariam às ruas em defesa da valorização da categoria. Entretanto, o itinerário por onde o movimento sindical dos professores iria se manifestar, anos mais tarde, já estava delineado, bem como os argumentos que seriam utilizados pelas administrações públicas e políticos vinculados às mesmas, diante das mobilizações docentes, qual seja, a estupefação ante a "intransigência" da categoria e as justificativas de escassez de recursos para atender tais reivindicações.

A preocupação com a capacitação profissional também foi uma constante no período. O número de professores leigos era enorme. A falta de professores qualificados impedia, inclusive, o preenchimento de vagas nos grupos escolares, posto que a legislação exigia profissionais diplomados no curso Normal. O combate ao analfabetismo, a possibilidade de ampliar para maior parcela da sociedade o acesso à educação formal e a necessidade de cumprir a legislação exigiam a formação de profissionais docentes.

Para fazer frente à necessária qualificação profissional dos professores, o Governo Provisório instalado pós-trinta preocupou-se em expandir o ensino normal via iniciativa privada, facilitando a abertura e funcionamento de escolas, principalmente no interior do Estado. Para incentivar as pessoas a se capacitar, determinou que o recrutamento dos professores se daria, a partir de então, preferencialmente entre os portadores do diploma de Normalista, criando obstáculos ao ingresso de leigos.

⁹² A esse respeito, ver Campos (1991).

Ao longo do período populista, o Estado continuou insistindo na formação profissional dos normalistas, pela via privada, incluindo a subvenção para escolas localizadas em cidades onde não houvesse ensino oficial⁹³. Entretanto, o número de instituições e alunos diplomados era insuficiente para atender à demanda, já nos anos cinquenta e, com a expansão do ensino, frente à crescente demanda resultante do crescimento da população urbana, a administração estadual priorizou o curso ginásial secundário⁹⁴. É óbvio que as próprias condições sócio-econômicas que conformavam o Estado naquele momento exigiam o investimento nesta modalidade de ensino, contudo, também o exigia na modalidade de ensino destinada a formar os profissionais necessários ao ensino primário, base da estrutura do sistema de ensino.

A política desenvolvimentista influenciou fortemente no setor educacional e, por extensão, na capacitação docente. Em 1956, foi criado o Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAE) que, dentre outros objetivos, previa capacitar docentes para as Escolas Normais do país. Em Goiás, as iniciativas do PABAE levaram ao investimento na institucionalização de cursos Normais Regionais, no recrutamento de futuros professores nas cidades pequenas e os cursos de aperfeiçoamento para os professores leigos que possuíam estabilidade no cargo (Canezin & Loureiro, 1994). Para a administração estadual, o investimento na qualificação dos professores não se destinava apenas a habilitá-los ao exercício da atividade docente, mas também elevá-los à condição de liderança junto ao meio social em que viviam:

⁹³ Apesar de oficialmente restringir-se somente às localidades onde não havia instituição pública, o certo é que escolas particulares de Goiânia, onde existia a Escola Normal Oficial, também recebiam subvenções, atestando a crescente privatização do ensino. Para maiores detalhes, ver Canezin & Loureiro (1994).

⁹⁴ "Essa expansão inicialmente não aconteceu no curso Normal. Assim, em 1952 havia em Goiás 130 ginásios gratuitos, mas apenas uma Escola Normal Oficial. Ao mesmo tempo que o Colégio Estadual de Goiânia teve acrescido à sua construção um pavilhão para abrigar mais 120 alunos, o IEG [Instituto de Educação de Goiás] continuava em suas acomodações acanhadas e provisórias e com reduzido número de alunos. Enquanto o total de estudantes do curso Normal em todo o Estado não ultrapassava 209, o curso ginásial atingiu 4.785" (Canezin & Loureiro, 1994 : 103).

Segundo ainda o secretário Feliciano, a grande responsabilidade do professor era ensinar o aluno, mas além dessa ele tinha outra função importantíssima: o papel de liderança que deveria exercer em sua comunidade. O secretário de Educação considerava que o Estado deveria atender com prioridade ao ensino normal e ao ensino técnico. A importância do ensino normal estaria na sua função de formar os professores que, por sua vez, preparariam o cidadão médio brasileiro (Canezin & Loureiro, 1994 : 107-8).

No Governo Mauro Borges intensificou-se a campanha pela qualificação profissional dos professores. Inicialmente, o Plano de Governo previa a construção de um Centro de Treinamento para Aperfeiçoamento dos Professores. Entretanto, contando com financiamentos internacionais e nacionais, foram construídos três Centros, o Centro de Treinamento do Magistério (CTM), em Inhumas, destinado a formar supervisores educacionais, e os Centros de Treinamento de Professores Primários (CTPP), de Morrinhos e Catalão⁹⁵, que desenvolveram atividades de capacitação de professores leigos, uma vez que estes representavam considerável parcela da categoria profissional e, diante da inexistência de pessoas para substituí-los ou por possuírem estabilidade, não poderiam ser demitidos.

Apesar das ações estatais no sentido de prover o ensino público de profissionais habilitados ao exercício da profissão, as medidas adotadas ficaram sempre aquém do necessário para configurar uma solução satisfatória para o problema da deficiência da formação profissional.

As ações sempre se revelaram paliativas na medida em que a baixa remuneração, a complementariedade e a precariedade da profissão mantinham-na instável, não permitindo que se consolidasse uma base constitutiva da profissão em condições de permitir que os professores pudessem se manter apenas com os vencimentos auferidos. Necessário se lhes fazia estabelecer estratégias de sobrevivência que proporcionassem o acréscimo de rendimentos pela via *extra escolar*, realizando dupla jornada de trabalho na qual, por motivos já analisados anteriormente, a atividade docente tomava-se *complementar*, prejudicando a qualidade do ensino. Persistia, no período ora em análise, a ausência de uma política de valorização profissional do professor que

⁹⁵ Uma análise detalhada desses Centros encontra-se em Monteiro (1979) e Campos (1991).

estabelecesse mecanismos de proteção salarial e um *Plano de Carreira* que possibilitasse aos professores viverem dignamente da profissão. Enfim, era imprescindível a existência de um *Estatuto do Magistério* que contemplasse as reivindicações profissionais e assegurasse a estabilidade da profissão. A razão de a mesma ser tão instável, precária, advinha em grande parte da ausência de mecanismos eficazes que a preservasse da incúria das administrações que, quase sempre, utilizaram a educação enquanto bandeira na defesa de ambições político-eleitorais e dos professores enquanto reles serviçais da coisa pública.

Se a negligência com o ensino público é uma característica, via de regra, das administrações públicas, utilizando para tanto de uma aparente preocupação com a melhoria da qualidade do ensino, também é importante ressaltar o potencial de clientelismo político presente no mesmo. A secretaria de Estado da Educação, mais do que uma pasta político-administrativa é uma pasta político-eleitoral, proporcionando dividendos eleitorais, como atesta uma voz insuspeita.

Na verdade a Secretaria da Educação se tornou o mais cobiçado trampolim para os altos cargos eletivos, sejam os da esfera estadual ou da área federal. Raros foram os Titulares da Pasta que dela não se valeram para galgarem a altos postos, ficando, não raro, à raia dos chefes menores, a peleja pela auto-promoção, visando imiscuírem-se nas lides políticas, para se projetarem, mais cedo ou mais tarde, no Legislativo estadual ou nos Governos municipais. Para a satisfação de tais objetivos passam tais "chefes políticos" a pleitearem favores especiais que envolvem as atividades operacionais da Pasta, desde as construções escolares, as admissões de pessoal até a distribuição de materiais de ensino. Tais concorrências comprometem seriamente a adoção de critérios administrativos racionais, tais como a implantação efetiva do processo de planejamento e a aplicação dos princípios da administração científica aos serviços educacionais, pois a oferta de soluções improvisadas se constituem na "estratégia" mais adequada às conveniências do momento. E esta situação não é uma prerrogativa das oligarquias reinantes no passado, mas representa a sobrevivência de um complexo cultural retrógrado e ultrapassado, cultivado por indivíduos que, disfarçadamente, reagem à evolução em sua plenitude, freando o progresso a uma marcha lenta, na medida das suas conveniências pessoais de manutenção e garantia do "hábito de mandar", ou da conservação de um "status" social elevado, difícil de ser obtido por outras vias (Cassimiro, 1974 : 250-1).

Embora não seja a Pasta com maior potencial de recursos financeiros, a Secretaria de Estado da Educação é a que possui maior potencial de penetração política, sobretudo quando se trata do interior do Estado, atingindo as mais distantes cidades, vilas e povoados, detendo o controle administrativo de um dos bens sociais mais importantes da sociedade contemporânea⁹⁶. O clientelismo político nesta instituição está enraizado em todas as áreas, sobressaindo-se as indicações dos administradores escolares, privativa da administração estadual, que faz as nomeações mediante os interesses fisiológicos do momento.

Outra utilização do clientelismo político tem sido no provimento do cargo de professor. Como já visto, durante o Império, o provimento do cargo de professores dava-se mediante concurso público. No início do século XX, os ideais republicanos — de tênue sobrevida — de transparência e democracia, levaram a princípio, à adoção de eleição para escolha de professores, logo abandonada em proveito do provimento por indicação privativa dos chefes políticos municipais e dirigentes das oligarquias estaduais. Esse mecanismo, não obstante as tentativas de revitalização do concurso público, permaneceu intacto a maior parte do tempo, resistindo mesmo às tentativas de reformas educacionais em curso.

No início do Governo Provisório pós-Trinta ocorreram iniciativas visando à adoção de concursos públicos para professor, contudo, foram logo abandonados ante a força do poder oligárquico. Com isso, prevaleceram ao longo do período os provimentos privativos só questionados, novamente, no Governo Mauro Borges.

O Governo Mauro Borges tinha um discurso modernizador e moralizador no trato da coisa pública. A adoção de concursos para provimento de vagas no serviço público era uma das propostas visando à modernização e moralização da administração estatal. Com a adoção de concursos, o clientelismo político seria obstruído e permitiria que os mais eficientes, do ponto de vista do mérito, adentrassem a carreira no serviço público. Iniciativas de provimento de

⁹⁶ A respeito da influência do clientelismo político presente na Secretaria de Estado da Educação, ver os estudos de Canesin (1993), Carneiro (1984) e Cassimiro (1974).

cargos de professor via concurso foram estimuladas, porém, a resistência fez-se de imediato⁹⁷, obrigando a manutenção do mecanismo da contratação (tipicamente clientelista). Quando da consolidação legislativa que institucionalizou o Sistema Estadual de Ensino, aprovada em 1962, o instituto do concurso público sequer foi incluído e, nos anos seguintes a administração estadual criou mecanismos outros, intermediários, como testes seletivos e provas de seleção para nomeação de professores em caráter interino, ou prova prática de trinta minutos de duração com limite de idade para os candidatos (entre 18 e 38 anos). Tais processos seletivos não abrangeram todo o Estado, limitando-se à Capital do Estado e aos Municípios de Anápolis, Inhumas e Trindade.

A resistência à adoção de concursos públicos permitiu a persistência do clientelismo político influenciando na constituição da profissão, além das outras características já analisadas. Nos anos seguintes, ante a prevalência da repressão e coerção, em detrimento do diálogo e da persuasão, impedindo mobilizações sociais e sindicais, aprofundaram-se as características constitutivas da profissão, consolidadas por tais práticas.

⁹⁷ Merece transcrição a descrição de Campos, sobre notícias de jornais da época, nos quais discutia-se a adoção de concursos e a reação de descontentamento ante tais iniciativas:

"Em 1961, um artigo de 'O Popular' expressa uma reação à idéia de concursos para admissão de professores primários. O referido artigo insurgia-se *'contra esse salutar método de o novo Secretário de Educação (...) de acordo com a orientação governamental (...) (de) pretender selecionar o professorado primário, recrutando-o para esse desiderato, se preciso for, até das hostes adversárias'* (Diário do Oeste, 22.02.61). Tece loas ao Secretário da Educação, José Peixoto da Silveira, mas insinua que a sua indicação foi política e, portanto, deveria também ser política a indicação de pessoal para a Secretaria de Educação: *'Trata-se dos deveres e dos direitos que assistem ao homem pessedista em um governo constituído sobre os pilares democráticos do seu Partido'*. O autor faz referência ao desalento de milhares de pessedistas com o novo critério e afirma que dificilmente se poderá compreender que a Secretaria de Educação não encontre, na maioria da população do Estado, os elementos capazes de realizar a sua política educacional. *'Não é preciso que se agarre o primeiro adversário que aparecer pelo simples fato de ter um diploma de normalista ou se ter habilitado num teste de conhecimento. (...) Não concebemos, portanto, que o Secretário de Educação, com a responsabilidade que tem ao engrandecimento do seu partido e com a tradição partidária que possui, adote um critério administrativo que importe fundamentalmente na desarticulação do sistema político que criou as condições para que ele hoje esteja na direção da política de ensino de Goiás'* (O Popular, 17.02.1961)" (Campos, 1991 : 107).

Sociedade e economia em Goiás, durante o regime militar

A divisão regional do trabalho começou a receber novos influxos de reconfiguração a partir de meados dos anos sessenta. Com efeito, o surto industrial verificado, sobretudo em São Paulo, caracterizado pela produção industrial de bens de consumo duráveis, provocou mudanças significativas na estrutura produtiva. Ao mesmo tempo, a divisão internacional do trabalho, também em processo de reconfiguração, inseriu o Brasil no espaço da agricultura comercial, visando à produção em larga escala de produtos agrícolas para fins industriais.

Para fazer frente à crescente demanda por produtos agrícolas, instalou-se no Brasil um processo de transformação da estrutura agropecuária, na qual as atividades industriais e agropecuárias se interagem. De acordo com Silva (1995), esse processo, por ele denominado de "industrialização da agricultura", principiou pós-65, dando início, a partir dos anos setenta, à formação dos Complexos Agroindustriais (CAIs)⁹⁸, instaurando uma fase de modernização agrária, com profundas conseqüências sociais, afetando a relação campo-cidade⁹⁹.

A reconfiguração da divisão regional do trabalho não afetou o Estado de Goiás, de imediato, em toda sua intensidade. Os primeiros anos desta

⁹⁸ "Entenda-se por complexo agroindustrial o conjunto de relações entre indústria e agricultura na fase em que essa mantém intensas conexões para trás, com a indústria, e para frente, com as agroindústrias e outras unidades de intermediação que exercem impactos na dinâmica agrária. O complexo agroindustrial é uma forma de unificação das relações entre os grandes departamentos econômicos com os ciclos e as esferas de produção, distribuição e consumo, relações essas associadas às atividades agrárias.

A industrialização da agricultura designa a incorporação das atividades agrárias ao modo industrial de produzir e ao estilo empresarial de gerir a unidade econômica agrária. Ela é o resultado do consumo crescente de insumos industriais e de serviços técnicos. A agroindustrialização da agricultura designa a integração dessa com os setores industriais e comerciais que operam com os produtos agrícolas, como agroindústria e supermercados, e cujas exigências técnicas e econômicas participam da regulação das atividades agrárias" (Müller, 1988 : 176).

⁹⁹ "O estilo e a forma rurais das relações sociais passaram a ser frontalmente desafiados pelo modo urbano de organizar a vida material e cultural. Não é mais o campo que enforma a cidade, mas esta é que lança seu modo de organizar socialmente a vida para o meio rural, suprimindo a antiga distinção entre esta e aquela" (Müller, 1988 : 169).

modernização agrária foram, como afirma Estevam (1998), de modernização parcial ou seletiva¹⁰⁰, uma vez que o processo, em seus primórdios, desenvolveu-se mais rapidamente nos Estados do Centro-Sul.

Entre meados dos anos sessenta e final dos anos setenta, a economia goiana, centrada nas atividades agropecuárias constituiu-se enquanto período transitório entre a fase econômica da agricultura tradicional e a fase de modernização agrária propriamente dita, que se consolidou posteriormente.

Nos anos oitenta, investimentos de vulto em infra-estrutura proporcionaram a expansão da produção agrícola voltada para o mercado. A pavimentação de milhares de quilômetros de rodovias estaduais permitiu o escoamento da produção. Investimentos em eletrificação rural e irrigação proporcionaram ampliar a produção de cereais, legumes e verduras para uso na indústria alimentícia. A tecnificação e o uso intensivo de adubos e fertilizantes permitiram que áreas, outrora não agricultáveis, fossem incorporadas à produção industrial em escala comercial. O cerrado, então pouco utilizado para fins agrícolas, foi gradativamente ocupado e destruído, cedendo espaço para vastas plantações de soja que, expandindo-se no sentido sul-norte do Estado, ao longo dos anos oitenta, alterou a paisagem natural provocando sérios desequilíbrios ambientais.

Além de investimento em infra-estrutura para as atividades agrícolas propriamente ditas, o Estado tem-se preocupado em criar infra-estrutura para a industrialização de produtos agropecuários ou direcionados à agropecuária, fechando o círculo dos CAIs, de indústria para a agricultura, agricultura propriamente dita e agricultura para a indústria. Neste sentido, foram implantados

¹⁰⁰ "Em suma, o processo de modernização da agricultura em Goiás foi parcial ou, visto de outra forma, seletivo. Concentrou-se em alguns *produtos selecionados* de exportação em detrimento de culturas domésticas voltadas para o mercado interno; encontrou nos *maiores produtores* o mercado de crédito substancial dedicando parques volumes financeiros para os pequenos produtores e, em termos espaciais o movimento esteve concentrado regionalmente no *centro-sul*, área mais próxima de São Paulo, contemplada no programa de desenvolvimento dos cerrados" (Estevam, 1998 : 180).

diversos Distritos Agro-Industriais¹⁰¹. Cabe ressaltar que, muitos desses Distritos, apesar de implantados, não se viabilizaram economicamente, sendo em muitos casos apenas intenções, projetos sócio-econômicos derivados de ação clientelista de parlamentares, administradores públicos estaduais e municipais.

O período ora observado apresentou características semelhantes ao período anterior. A população do Estado continuou crescendo com taxas geométricas anuais superior ao da população do Brasil. Entre 1960 e 1970, a taxa de crescimento da população brasileira foi de 2,89% ao ano, enquanto a da população goiana foi de 4,36%. Entre 1970 e 1980, a taxa de crescimento demográfico do Brasil foi de 2,48% ao ano, contra 2,76% de crescimento anual da população em Goiás. Entre 1960 e 1980, a população do Estado mais que dobrou, passando de 1.913.289 habitantes, em 1960, para 3.859.602 habitantes, em 1980. No mesmo período, a população do país cresceu 69,83%, o que demonstra que o Estado de Goiás continuou crescendo não só em decorrência do crescimento vegetativo, mas também do fluxo migratório que não cessou durante este período, embora nos anos setenta sua intensidade tenha diminuído sensivelmente, exatamente a época em que se observa a fase final de transição do predomínio da agricultura tradicional.

Esta taxa de crescimento sempre maior da população do Estado em relação à população do país, como não podia deixar de ser, aumentou a participação do Estado na população total do Brasil. Em 1960, Goiás detinha 2,73% do total da população brasileira, atingiu 3,15%, em 1970 e, em 1980, chegou a 3,24% da população do país.

No mesmo período, observa-se o aumento contínuo da participação percentual da população urbana. Em 1960, 30,06% da população do Estado vivia na zona urbana, enquanto 69,93% dos habitantes habitavam a zona rural. Dez anos depois, a população urbana correspondia a 42,09% da população total do Estado, contra 57,90% da população rural. A alteração mais significativa deu-se

¹⁰¹ O primeiro Distrito Agro-Industrial foi instalado em Anápolis, em 1974. Dados da Secretaria de Estado de Indústria e Comércio confirmam a existência de 24 Distritos implantados e de 16 em processo de implantação (Goiás, 1996).

entre 1970 e 1980, quando a população urbana atingiu 62,22%, contra 37,77% da população rural, em período de intenso fluxo migratório. Até 1970, apesar do decréscimo percentual contínuo no conjunto da população, a população rural continuava crescendo em números absolutos. A partir de então, o fluxo migratório foi tão intenso que a população rural também decresceu em números absolutos¹⁰².

A população não só migrou para os núcleos urbanos, como também passou a concentrar-se em determinadas cidades. Em 1960, a grande maioria das cidades goianas era formada por pequenas aglomerações, com atividade econômica pouco diversificada, dependendo basicamente das atividades agrícolas. Apenas a Capital do Estado, Goiânia, atingia população superior a cem mil habitantes enquanto a segunda maior cidade (Anápolis), não atingia sequer cinquenta mil habitantes. Dez anos depois, a população citadina continuava crescendo, porém, tal crescimento ainda não era suficiente para dinamizar atividades econômicas diversificadas. Com exceção de Goiânia, cuja população urbana atingia 362.152 habitantes, apenas Anápolis superava cinquenta mil habitantes. Uma década após, as cidades continuavam seu crescimento lento, enquanto Goiânia concentrava cada vez mais habitantes, chegando a 703.263 habitantes em sua zona urbana e Anápolis, próxima à Capital, atingia 160.520 habitantes. Além delas, nenhuma outra atingia a casa dos cem mil habitantes.

Os dados acima permitem observar a concentração cada vez maior da população urbana em um único centro urbano¹⁰³, conformando a persistência de um mundo rural em Goiás. Apesar de ser uma grande cidade, Goiânia conserva os valores do mundo agrário que a envolve. A dinamização das atividades agropecuárias, em escala comercial, permitiu a consolidação de um grande centro urbano que manteve as características peculiares do mundo agrário¹⁰⁴.

¹⁰² De 1.337.964 habitantes residindo na zona rural, em 1960, atingiu 1.761.569 habitantes, em 1970 e, dez anos depois, somente 458.111 habitantes.

¹⁰³ Em 1960, a cidade de Goiânia concentrava 6,97% da população total do Estado. Em 1970, sua participação no conjunto da população de Goiás aumentou para 12,32% e, em 1980, atingiu 18,22%.

¹⁰⁴ Da mesma forma que ocorreu no plano nacional, em Goiás o êxodo rural teve graves conseqüências. Goiânia, inicialmente planejada, de acordo com seu Plano Diretor, para comportar,

Este mundo rural, apesar da modernização agrária em curso, manteve intactas as características de sua longa duração, com relações sociais autoritárias e de exploração social do trabalho através de relações de produção já consolidadas, como o colonato e a parceria. Entretanto, já no final dos anos setenta era possível observar uma presença significativa da força de trabalho assalariada, ainda que de forma temporária e submetida aos mecanismos de exploração do trabalho oriundo de práticas tradicionais no campo¹⁰⁵. Ao mesmo tempo, a estrutura fundiária concentracionista ampliou-se, em decorrência da migração da população rural, que impossibilitada de manter-se nas pequenas propriedades com terras já esgotadas para a produção agrícola tradicional e sem recursos para se modernizar, foi obrigada a deixar o campo¹⁰⁶.

A persistência dessa estrutura fundiária concentracionista manteve a hegemonia política dos grandes proprietários rurais. Meses após a eclosão do golpe civil-militar de 1964, foi deposto o governador Mauro Borges — o qual tinha dado apoio ao golpe — proporcionando a volta, nos anos seguintes, de segmentos oligárquicos aliados da administração pública estadual pela estrutura oligárquica sob controle de Pedro Ludovico. Com a nomeação de governadores, no plano político-institucional, a atividade política, restrita por imposição do regime, limitou-se à atividade legislativa e à disputa pelos governos locais, nos quais os grupos políticos digladiavam-se dentro de uma mesma agremiação partidária, através das sublegendas, forçados que estavam pelo sistema bipartidário tutelado.

no máximo, cinquenta mil habitantes (Palacín, 1976), possui atualmente uma população vinte vezes superior à prevista. A cidade sempre conviveu com as posses urbanas e, nos anos setenta, período em que a população da cidade dobrou — chegando a mais de setecentos mil habitantes em 1980 —, o número de posses cresceu significativamente, com todas as conseqüências sociais decorrentes dessa situação. Sobre os posseiros em Goiânia, ver Chaves (1985).

¹⁰⁵ “A proletarização da força de trabalho agrícola em Goiás intensificou-se e o assalariamento temporário adquiriu fundamental importância. O desenvolvimento das relações capitalistas teve o ‘trabalho volante’ — modalidade de trabalho assalariado por tarefa — como elemento para sua reprodução ampliada. Em pesquisa de campo realizada na região sudoeste de Goiás, apurou-se que 67,77% dos volantes não tinha sequer carteira profissional — em 1977 — quando 91,92% dos assalariados agrícolas encontrava-se nessa categoria” (Estevam, 1998 : 183).

¹⁰⁶ Sobre esse assunto, ver Marin (1995).

Os movimentos sociais passaram a ser desencorajados. O movimento camponês, até então o de maior potencialidade política, sofreu violenta repressão, tendo sido desestruturado¹⁰⁷, enquanto a resistência política por parte de segmentos sociais, às ações do aparelho estatal foi sendo gradativamente inviabilizada.

Neste contexto, a face autoritária do aparelho estatal priorizou os interesses dos segmentos sociais hegemônicos que, preocupados com a crescente mobilização social, gestaram o golpe civil-militar em Goiás¹⁰⁸. Os anos seguintes ao golpe serviram para que as classes sociais hegemônicas conformassem a estrutura social vigente, com acentuação das desigualdades sociais e manutenção do uso privativo do aparelho estatal, em prejuízo da coisa pública.

A crise institucional que levou ao fim da ditadura militar, nos anos oitenta, teve desdobramentos em Goiás. Com efeito, o Estado foi uma das nove Unidades da Federação a eleger um governador de oposição ao regime militar, em 1982, na primeira eleição direta para Governador de Estado, desde 1965. A eleição de um candidato oposicionista, com ampla margem de votos sobre o candidato situacionista, evidencia o descontentamento social presente no Estado, que se manifestou através da organização de um movimento social e sindical, no qual se destacaram diversos sindicatos de trabalhadores rurais (com o apoio de setores da Igreja Católica, vinculados à Comissão Pastoral da Terra — CPT) e associações profissionais do setor público, particularmente dos trabalhadores em educação.

¹⁰⁷ A esse respeito, ver Canesin (1988).

¹⁰⁸ A esse respeito, ver Souza (1991). Canesin (1988) analisa a preparação do golpe em Goiás, destacando a reação contra o movimento camponês.

Educação e profissionalização docente em Goiás, durante o regime militar

A ação administrativa do aparelho estatal voltou-se, prioritariamente, para atender ao processo de modernização agrária, financiando a estruturação desse processo¹⁰⁹. No plano social, deu-se continuidade a um sistema de políticas sociais que procurou, como afirma Draibe (1989), adquirir legitimidade através de ações preventivas.

No caso do ensino público, a alternância na política administrativa não significou mudanças nas ações administrativas para o setor. A política de planejamento educacional implantada no Governo Mauro Borges, através da celebração de Convênios com instituições nacionais e internacionais, foi mantida. Acresce-se, de forma mais enfática ainda do que no período anterior, dado o caráter autoritário do Estado, as ações do aparelho estatal quanto ao ensino público foram definidas em termos eleitorais e/ou pelo grau de relação entre os executivos municipais e a administração estadual¹¹⁰.

As condições de funcionamento das instituições escolares, apesar da permanente retórica das autoridades administrativas, evidenciavam a precariedade do ensino público no Estado, e a pouca atenção que o mesmo continuava recebendo da administração pública estadual:

As escolas municipais do interior do Estado são quase em sua totalidade escolas rurais e, enquanto escolas rurais, funcionam nos mais diversos tipos de construções: velhos paióis cedidos pelos fazendeiros; em um cômodo na própria casa do professor, que por isto não recebe nenhuma remuneração em forma de aluguel; construções feitas pelos fazendeiros e cedidas ou barganhadas com a prefeitura; e até mesmo debaixo de árvores, utilizando-se de cascas secas de bananeiras e carvão, como material para escrita. Os prédios especificamente escolares são geralmente construções pequenas e em precárias condições de conservação.

¹⁰⁹ A propósito, ver Estevam (1998).

¹¹⁰ "É bom ressaltar, entretanto, que acima dos critérios determinados pela real carência das administrações municipais e, por conseqüência das suas escolas, a penetração dos programas e/ou projetos especiais de apoio ao ensino é decidida, primeiramente, pelo executivo estadual. São o Governador e o Secretário quem apontam os Municípios a serem prioritariamente atingidos" (Carneiro, 1984 : 112).

As escolas municipais na própria cidade de Goiânia, capital do Estado, são construções deficitárias: salas de aula, variando numa média de 4 a 8 salas; uma pequena sala onde funcionam secretaria, diretoria e sala de professores e, em algumas, cozinha e um pequeno almoxarifado. São, em sua maioria construções baixas com janelas, tipo basculante colocadas no alto da parede, próxima ao teto, provocando assim baixa luminosidade e pouca ventilação. Além disto, praticamente todos os vidros estão quebrados, fossas sépticas entupidas, além de problemas com abastecimento d'água e inexistência de água potável para consumo dos alunos. Faltam também carteiras, material pedagógico e até mesmo giz (Carneiro, 1984 : 114-5).

A citação que antecede este parágrafo sintetiza a situação crítica do ensino público em Goiás. Ao longo do período, as ações administrativas se sucederam, oficialmente com o objetivo de dinamizar e descentralizar os serviços educacionais oferecidos pelo Estado. Esta era a tarefa a que se submetia todo Secretário de Estado da Educação ao assumir o cargo. No entanto, como analisa Carneiro (1984), tais reformas não obtinham o êxito esperado, uma vez que a suposta racionalidade técnica nelas presente, servia apenas para dissimular os interesses clientelistas presentes na Secretaria.

O Estado ante as reivindicações sociais por ensino procurou satisfazer a demanda com uma política de qualidade duvidosa¹¹¹. As condições de atendimento esbarravam sempre no problema da oferta de escolas e vagas reduzidas, enquanto a demanda crescia cada vez mais, sobretudo a partir dos anos setenta, em razão direta do crescente fluxo migratório, levando centenas de milhares de crianças em idade escolar para as cidades, estando as escolas impossibilitadas de atender tamanha demanda. Com isso, a saída quase sempre, ante a inércia administrativa em construir salas de aula, foi a superutilização das salas existentes, com a absorção de alunos em número superior às reais condições das salas de aula e mesmo dos professores, prejudicando o trabalho didático-pedagógico e, por extensão, o desempenho escolar dos alunos e, ainda, a institucionalização de um turno intermediário, entre os turnos matutino e vespertino. Em todos os casos, nem sempre existia a possibilidade de obtenção

¹¹¹ "... a política de expansão do sistema de ensino público goiano, prioritariamente das séries que atendem mais diretamente às classes populares, foi uma política de baixo custo: municipalização do 1º grau, sobre-utilização de prédios escolares (já deficientes); alta porcentagem de professores não qualificados" (Carneiro, 1984 : 139).

de vagas. A saída, quase sempre, era recorrer aos mecanismos clientelistas¹¹². As ações preventivas, no caso, a criação de novas vagas nas salas de aula e a implantação do turno intermediário, não eram suficientes para atenuar a situação e, mesmo nesse caso, era um recurso eficaz para que a ação clientelista continuasse reproduzindo-se, permitindo aos agentes políticos institucionais, aliados da administração pública estadual, aumentar sua influência política junto à classe trabalhadora, utilizando o ensino público para a reprodução dessas práticas.

As condições do ensino público, apesar da expansão da rede escolar e do crescimento do número de alunos matriculados, permaneceram insatisfatórias, afetando diretamente os profissionais encarregados da transmissão do saber sistematizado. Com efeito, as características presentes de longa data na constituição da profissão docente em Goiás persistiram, entretanto, não se pode negar que mudanças foram constatadas, acompanhando o desenvolvimento social e econômico do Estado.

A profissão continuou precária, dado as frágeis condições para a constituição da identidade profissional. A legislação estadual em vigor, durante boa parte do período, não contemplava a atividade profissional e muito menos o pessoal empregado nessa atividade.

Por exigência da legislação federal (Lei 5.692/71) e da instituição responsável pela sua execução (Ministério da Educação e Cultura - MEC), os Estados estavam obrigados, desde 1972, a elaborar e implantar um Estatuto do Magistério. Sem a existência deste Estatuto, os Estados não receberiam repasse de verbas ou cotas de fundos provenientes da União.

¹¹² "A atuação dos políticos, principalmente dos deputados e vereadores, na distribuição destas vagas é decisiva. Com raras exceções, as escolas sempre efetivam primeiro, ou de 'qualquer modo', as matrículas dos portadores de 'bilhetes' políticos. Como os diretores e mesmo os professores são designados por indicação política, ficam 'atados' aos seus padrinhos, devendo retribuir-lhes de várias formas a 'confiança' depositada. Garantir a matrícula 'solicitada' é apenas uma delas" (Carneiro, 1984 : 130).

Diante das exigências legais procedentes da legislação e administração federal, o executivo estadual sancionou uma Lei (7.750, de novembro de 1973) estabelecendo o Estatuto do Magistério Público do Estado de Goiás. O Estatuto criou cargos e funções definindo, dentre outros aspectos, a exigência do concurso público de provas e títulos para provimento dos cargos.

Apesar de sancionado em 1973, o Estatuto não entrou em vigor. Aspectos positivos da legislação — regulamentação da profissão docente, a progressão na carreira e a exigência de concurso público para provimento de cargos — certamente foram fatores que criaram obstáculo à sua efetiva implantação, uma vez que tais iniciativas contrariavam a prática clientelista vigente no ensino público.

Com a ausência de um instrumento legal regulamentando a atividade profissional, a administração estadual preocupou-se em atenuar a irregularidade com a regulamentação da Carreira do Magistério, que também apresentou resultados inócuos.

Em 1978, foi aprovado novo Estatuto do Magistério, entretanto, devido às suas características, o que se constatou foi um retrocesso em relação ao primeiro Estatuto, contribuindo para a resistência da categoria profissional através de sua organização de representação sindical, o Centro dos Professores de Goiás (CPG). Tentativas de implantar o Estatuto encontraram constantes obstáculos pela frente e a Comissão encarregada da implantação do mesmo não obteve o sucesso esperado.

A precarização da profissão acentuou-se principalmente no exercício da atividade. Em 1975, a Secretaria de Estado da Educação instituiu o sistema de módulos, cada qual comportando um quadro administrativo, com professores e demais profissionais envolvidos com as escolas. O enquadramento das mesmas nos módulos dava-se de acordo com o número de alunos matriculados.

A oscilação do número de alunos matriculados criava situações diferentes nas escolas a cada ano. Podiam necessitar de mais profissionais para as atividades educacionais, principalmente professores ou, então, prescindir dos mesmos. No primeiro caso, procedia-se ao necessário recrutamento. No segundo, a situação gerava instabilidade, uma vez que os critérios de reestruturação dos profissionais na escola não eram pelo mérito, mas sim avaliados pela personalidade e fidelidade à administração da escola ou de agentes políticos institucionais. Neste caso, o professor excedente (esse era o nome que recebia) encontrava-se sempre em situação precária, impedido de exercer a profissão com a necessária autonomia pedagógica¹¹³.

A baixa remuneração é, certamente, o primeiro critério a ser considerado, ao lado da precarização profissional. Ao longo do período, a situação salarial dos professores manteve-se crítica. Os salários, além de irrelevantes, muitas vezes atrasavam-se por meses, período em que os mesmos trabalhavam sem receber qualquer remuneração. Acresce-se, ainda, que a compressão dos salários dos professores foi a fórmula encontrada para permitir a expansão do ensino¹¹⁴. É importante observar que, apesar de extremamente baixos, tais vencimentos representavam, para muitos, a única fonte de renda possível naquele momento, sobretudo nos Municípios de população diminuta, uma vez que o fluxo migratório crescente, particularmente nos anos setenta, levou

¹¹³ "Sem critérios pré-estabelecidos, o enquadramento de pessoal nas diversas funções previstas pelos módulos era feito ao bel-prazer do diretor. Desse modo, o aproveitamento ou a colocação como excedente dependia não só da atividade exercida pelo profissional na escola, como preconizava o módulo, mas principalmente do relacionamento deste profissional com o diretor ou da força de seu apadrinhamento político.

Ser excedente significa perceber carga horária mínima e ser deslocado para qualquer outra escola em localidade que muitas vezes não interessa ao servidor. Isto faz com que o pessoal das escolas procure assegurar, de diversas formas, sua permanência em determinada escola ou o deslocamento para uma unidade de seu interesse. Os políticos, mormente deputados estaduais, foram peças importantes neste jogo, de forma que de instrumento 'racional' destinado a disciplinar contratações e distribuições de pessoal, os módulos escolares se transformaram em um grande instrumento da política clientelística" (Carneiro, 1984 : 222)

¹¹⁴ "... se não é o baixo nível de qualificação que justifica os baixos salários como afirmam os discursos oficiais, não é, igualmente o peso numérico do pessoal na folha de pagamento que pressiona negativamente os salários. O que estes dados isoladamente não mostram é que a expansão do ensino no período se fez num quadro de compressão orçamentária. (...) uma das formas de financiar a 'ilusória' expansão do ensino no período, dada a redução do orçamento, foi a redução do salário do professor. Em algum lugar o dinheiro curto tem que faltar. Esta também é uma questão de prioridade" (Carneiro, 1984 : 232-2).

essa massa migratória a estabelecer-se em cidades onde nem sempre havia trabalho assalariado, mudando a estrutura do mercado de trabalho.

Apesar do significado que podia ter para muitas pessoas, particularmente em uma sociedade necessitada de trabalho assalariado, a possibilidade de se obter um cargo de professor na rede pública de ensino do Estado, não garantia a satisfação das necessidades materiais e sociais do professor, pois o salário baixo exigia a adoção de estratégias de sobrevivência que permitissem complementar os salários. Com isso, acentuava-se o recurso à dupla jornada de trabalho e, em caso de profissão diferente, a prevalência desta, fazendo da profissão docente uma profissão complementar.

As péssimas condições de exercício da atividade profissional, caracterizada pela precariedade, baixa remuneração e complementariedade, não foram as únicas características a persistir no período. A deficiência na qualificação profissional também merece análise. De acordo com Cassimiro (1974), o problema da qualificação profissional resultava de dois aspectos, a formação de recursos humanos e a política de absorção dos mesmos.

A qualificação profissional, de fato, constituiu-se em grave problema para a consolidação da profissão. A existência de um número considerável de profissionais não habilitados contribui para que a profissão não crie uma estrutura estável. A irresponsabilidade da administração pública em estabelecer uma política de qualificação profissional para o professor, tem-se constituído em sério obstáculo à institucionalização de um ensino público de qualidade, com profissionais competentes do ponto de vista do mérito. Ao longo de mais de um século, a política de qualificação dos profissionais docentes fez-se de forma aparente, pois na prática o que se constatou foi a institucionalização de uma política protelatória da qualificação profissional.

Uma vez considerada a relação direta entre a qualificação profissional e a absorção pelo mercado de trabalho, o que pode ser observado é a ineficiência dos programas de qualificação, pois os mesmos não são acompanhados de inserção profissional efetiva no mercado de trabalho. Como observam Canezin &

Loureiro (1994), ao analisar a formação de professores nas Escolas Normais, necessário se faz a promoção de um mercado de trabalho atrativo, tanto do ponto de vista salarial, quanto do ponto de vista do exercício da profissão.

As características constitutivas da profissão persistiram no período, de forma intacta; contudo, o clientelismo político imiscuindo na profissão adquiriu uma complexidade tal, que afetou seriamente a constituição da profissão docente. Neste período, o clientelismo mostrou uma eficácia que o consolidou enquanto mecanismo preferido dos agentes políticos institucionais para gerir o ensino público e, em contrapartida, desvalorizar ainda mais a profissão docente.

Não se pode negar também que a desvalorização do magistério como profissão, fruto da política de pessoal adotada, favorece a adoção de critérios clientelísticos na política de absorção e controle de professores para a rede de ensino público, tanto estadual como municipal, facilitando assim sua utilização como instrumento de política eleitoreira. O controle clientelístico exercido sobre a Secretaria cerceia sobremaneira a capacidade organizatória dos professores, gerando a maior dependência do "apadrinhamento político". As formas de compromisso estabelecidas se apresentam como meios eficazes de garantir "favores". Tais práticas dissimulam a força da organização da classe, substituindo-a pelos "padrinhos políticos" (Carneiro, 1984 : 233).

O fortalecimento do clientelismo sob a égide de governos autoritários, só é paradoxal na aparência. Este regime político, ao restringir a participação e organização política da sociedade e cercear a política institucional, fortaleceu o clientelismo no ensino público, pois gerou mecanismos alternativos, para os agentes políticos institucionais continuarem com suas práticas eleitoreiras e de sobrevida política em período tão desfavorável à ação política institucional tradicional¹¹⁵.

¹¹⁵ "Essa prática, durante a vigência do regime militar, autoritário e centralizador, parece ter inclusive aprofundado-se. O fato das formas autoritárias de governar restringirem a atuação do aparato institucional da sociedade civil, desmantelarem os sindicatos, as associações, a estrutura partidária e subordinarem o legislativo às decisões do executivo não significa necessariamente a eliminação da política de favores. Ao contrário, nesse processo de anulação da esfera pública, como processo de formação do consenso político e publicização dos conflitos sociais, a política de favores tende a tomar formas redefinidas e espalhar-se como prática dos grupos encastelados no poder" (Canesin, 1993 : 63-64).

A emergência de um novo protagonista

Ao final dos anos setenta, o clientelismo político começou a enfrentar obstáculos à sua ação direta no ensino público. O regime autoritário, responsável pelo fortalecimento do clientelismo entrou em crise. Esse processo, de declínio do autoritarismo e institucionalização de um regime liberal representativo, foi extremamente fecundo e teve centralidade na sociedade civil, particularmente no movimento sindical e nos novos movimentos sociais que passaram a atuar politicamente, confrontando com o capital e com o aparato institucional autoritário.

Os movimentos sociais que irromperam à época no Brasil — os novos personagens que entraram em cena, como sugere Sader (1988) —, tiveram desdobramentos em Goiás. Com efeito, no final dos anos setenta constatou-se uma emergência de movimentos sociais diversos, sobretudo em Goiânia.

Desde os anos sessenta que Goiânia apresentava taxas anuais de crescimento demográfico muito superior àqueles verificados no país. Nos anos sessenta tal crescimento se deu, principalmente, em razão da migração procedente de outras Unidades da Federação. Nos anos setenta foi o êxodo rural e o fluxo migratório de parte da população das pequenas cidades do interior do Estado. Essa população, pressionada pela oferta escassa de trabalho e falta de perspectiva nos pequenos centros urbanos ou na zona rural, foi atraída pela possibilidade de trabalho na Capital do Estado, principalmente na construção civil, no setor de serviços e comércio.

Nos anos sessenta o crescimento populacional foi vertiginoso e a população da cidade mais que dobrou¹¹⁶. A população residente em sua zona urbana passou de 381.055 habitantes, em 1970, para 717.948 habitantes, em 1980. Se a taxa de crescimento demográfico foi inferior à constatada no período anterior (6,54% ao ano, entre 1970 e 1980, contra 9,52% ao ano, entre 1960 e

¹¹⁶ Em 1960, a população residente na zona urbana de Goiânia era de 153.505 habitantes. Dez anos depois, atingia 381.055 habitantes, o que significa uma taxa de crescimento demográfico de 9,52% ao ano.

1970), no que diz respeito ao crescimento absoluto da população, o que se observa é que a cidade recebeu uma população superior à do período anterior¹¹⁷.

A cidade não estava preparada para absorver tamanho fluxo populacional. Sua infra-estrutura urbana não tinha condições de comportar essa população. Os loteamentos imobiliários implantados eram insuficientes para atender ao crescente fluxo. Além disso, a especulação imobiliária tornava proibitivos, para boa parte da população, o acesso ao lote urbano e ou à casa própria. A expansão urbana da cidade era, dessa forma, um fator de degradação das condições de vida de parte dessa população. Em conseqüência, expandiam-se os loteamentos clandestinos e as posses, com suas construções improvisadas, em locais distantes ou em áreas inapropriadas para construção habitacional, como áreas de várzeas, reservas naturais, encostas de rios etc. Diante disso, a luta pela moradia passou a ser um dos principais focos de resistência da sociedade¹¹⁸.

Assim, no final dos anos setenta, Goiânia apresentava sérios problemas na sua estrutura urbana e, em decorrência deles, sérios problemas sociais, que eram agravados pelas condições materiais de vida da maioria da população.

Diante da expansão desordenada da cidade e de problemas sociais decorrentes, verificou-se a emergência de diversas organizações que passaram a desenvolver ações coletivas voltadas para a defesa de interesses específicos. Eram associações de moradores, comunidades de base, união de invasores, dentre outros, que pressionavam o poder público, exigindo a satisfação de necessidades imediatas, envolvendo a questão da habitação, melhoria dos serviços públicos e a extensão da rede de equipamentos coletivos, conforme evidencia Canesin (1993).

¹¹⁷ Entre 1960 e 1970, Goiânia incorporou à sua população urbana mais 227.550 habitantes. Entre 1970 e 1980, foram 336.893 habitantes.

¹¹⁸ A esse respeito, ver Chaves (1985).

Além dos movimentos sociais, o movimento sindical se organizou e ampliou, com a incorporação de trabalhadores do serviço público. Se antes de 1964, a ação sindical era restrita quase que somente ao movimento camponês¹¹⁹, agora ele se expandia para o meio urbano, enquanto no campo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização vinculada à Igreja Católica, iniciou a reorganização do movimento sindical.

A partir do final dos anos sessenta, o Estado expandiu seu raio de ação, passando a oferecer diversos serviços públicos. Em alguns setores, como saúde e educação, a expansão foi significativa. Essa expansão foi feita a partir da redução salarial e pauperização das atividades profissionais. Diante dessa situação adversa, diversas categorias de funcionários públicos, entre o final dos anos setenta e ao longo dos anos oitenta — como os trabalhadores da área de saúde, fiscalização, comunicação — se organizaram e desenvolveram práticas associativas e sindicais.

O ensino público também passou por mudanças, levando à massificação do ensino fundamental e à expansão do ensino médio, atendendo a uma clientela mais ampla, não só nos centros urbanos maiores, mas se expandindo em todo o Estado. O investimento estatal no ensino médio, com a expansão da rede escolar e a conseqüente ampliação do número de vagas, correspondeu a um período de forte expansão desse nível de ensino no Estado (Mafra & Cavalcanti, 1992), levando ao aumento da oferta de vagas para professores. Essa expansão convém lembrar, foi feita a partir de redução dos salários e pauperização dos professores (Carneiro, 1984) que, para conter essa situação desfavorável iniciaram um amplo movimento reivindicatório.

A organização dos trabalhadores em educação era, entre todos aqueles pertencentes ao setor público, a que possuía maior representatividade e potencialidade política, com intensa mobilização desde o fim dos anos setenta. Três associações pré-sindicais, o Centro dos Professores de Goiás (CPG), A associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO) e a Associação

¹¹⁹ A esse respeito, ver os estudos de Canesin (1988).

dos Supervisores Educacionais de Goiás (ASSUEGO), representavam os trabalhadores em educação na rede pública de ensino do Estado. Das três, o CPG era a mais importante, uma vez que os professores representavam a maioria absoluta dos trabalhadores em educação e era, proporcionalmente, a maior categoria profissional no serviço público, exercendo grande influência não só entre os trabalhadores do serviço público em geral, mas em todo o movimento sindical que contestava o sindicalismo oficial no Estado, tendo importante participação na construção da Central Única dos Trabalhadores e de sua seção estadual¹²⁰.

A mobilização dos trabalhadores em educação, entre o final dos anos setenta e meados dos anos oitenta, fez-se em defesa da valorização do magistério e por um ensino público de qualidade¹²¹. Dentre todas as categorias de funcionários públicos, os trabalhadores em educação eram aqueles que, proporcionalmente, recebiam a menor remuneração. De acordo com Canesin (1993), nos anos oitenta, a Secretaria de Educação possuía 47,65% dos funcionários públicos do Estado, o valor da folha de pagamento da Pasta correspondia tão somente a 27,67% do montante da folha de pagamento dos funcionários públicos do Estado.

¹²⁰ No espaço da movimentação dos professores — do CPG ao Sintego — formulou-se no interior da categoria um grupo de direção com níveis diferenciados de representatividade cujos instrumentos e conhecimentos de condução se fundamentaram predominantemente em concepções da tendência do que se convencionou denominar de novo sindicalismo. Em meio às mobilizações e greves do final da década de 70, aos poucos esse grupo, identificado com as propostas do novo sindicalismo coloca-se em clara oposição às práticas de natureza assistencialista da entidade e, apesar de proibido de se sindicalizar, orienta a sua associação para, na prática, atuar enquanto sindicato. Assim, esses setores mais organizados incorporam-se, enquanto servidores públicos, à oposição mais ampla presente no seio do movimento sindical brasileiro visando realizar mudanças na estrutura sindical vigente” (Canesin, 1993 : 193).

¹²¹ Quando da primeira greve da categoria, deflagrada em 1979, os professores encaminharam uma ampla pauta de reivindicações, resultantes de inúmeras assembleias que antecederam à paralisação e que incluía aspectos profissionais e sociais, como “níveis salariais conforme a habilitação e a carga horária com a definição de um tempo reservado ao estudo e planejamento, estabilidade da carga horária, regularização da situação funcional dos inúmeros professores sem contrato, prioridade aos docentes habilitados, regularização do PIS/PASEP, FGTS e 13º salário, abertura imediata de concurso público para provimento dos cargos do magistério estadual, escolha de diretores pela lista triplíce elaborada exclusivamente pelos docentes, aposentadoria aos 25 anos, reformulação do estatuto do magistério e do plano de carreira do magistério produzido em 1978 etc. Destacavam-se, pois, na pauta, além da reivindicação salarial a regularização dos direitos trabalhistas, o concurso público e a valorização do professor habilitado, e a escolha dos diretores através de eleição” (Canesin, 1993 : 82).

A qualidade do ensino se encontrava comprometida na medida em que crescia o número de escolas, de salas de aula e de professores e demais funcionários sem, contudo, crescer em igual proporção os recursos destinados à SEC. O orçamento da mesma, segundo, Carneiro (1984) foi reduzido drasticamente, passando de 21,03% em 1960, para 10,25%, em 1980. E, nesse meio tempo, ocorreu a expansão da rede pública de ensino fundamental e médio.

A emergência dos professores no cenário político contribuiu para o surgimento de novas perspectivas para a organização social e para o ensino público no Estado. De imediato, há que se considerar que se trata da emergência de uma categoria profissional de trabalhadores do serviço público que, desde o seu surgimento nos marcos do período imperial, sempre esteve submetida a um tratamento depreciativo, não obstante os discursos em contrário. Enquanto atores emergentes rompem com a subserviência ante o aparelho estatal autoritário. Nesse sentido, enquanto sujeitos históricos, os professores se afirmam politicamente na defesa de um regime político representativo e de democratização da escola pública e de contestação ao clientelismo na rede escolar¹²².

A ação organizativa e mobilizatória empreendida desde então configura, também, a afirmação de uma identidade negada pelo aparelho estatal, da busca de um prestígio social perdido no tempo e que era fundamental para que o professor se sentisse um profissional, com inserção reconhecida e legitimada pela sociedade¹²³. Ao proceder dessa forma, o movimento sindical

¹²² "As mobilizações constantes a partir das greves, das passeatas, atos públicos, como geradoras de um contrapoder autônomo, apresentavam-se como fórmula de superação das práticas clientelistas de intervenção na dinâmica educacional. Cada uma dessas manifestações públicas visavam não só lutar contra as privações salariais, mas também reafirmar a defesa da democratização dos aparelhos estatais. A defesa da participação direta e democrática dos professores na escolha da direção das escolas, como bandeira insistentemente levantada pelas lideranças sindicais, constitui um bom exemplo" (Canesin, 1993 : 199-200).

¹²³ "No início da mobilização o apelo à participação era fundado na recorrência a determinados códigos culturais que caracterizavam a imagem do professor em outros tempos históricos. A manifestação do magistério da rede pública quando publicizava a deterioração das condições de trabalho e a aviltante condição salarial, apoiava-se na representação, que configurava o professor como um personagem cuja função revestia-se de ensinar o futuro da nação. Da memória, retomava-se o significado das escolas públicas como o Liceu e o Instituto de Educação que tiveram relevância na formação de quadros que ocupavam posições de destaque na estrutura ocupacional do Estado. Nesse cenário, o professor precisava resgatar o prestígio

docente afirmava a importância social da instituição na qual desenvolve suas atividades profissionais, qual seja, a escola pública.

As ações do movimento sindical docente, ao longo dos anos que se seguiram, levaram-no a uma trajetória que permitiu aos professores irem-se afastando gradativamente da concepção de magistério enquanto vocação, levando-os a se assumirem enquanto trabalhadores da educação, emergindo daí um caráter de classe para a profissão (Canesin, 1993). Esse percurso permitiu ao movimento docente construir uma nova identidade, que lhe proporcionou a possibilidade de demarcar posições claras contra uma situação adversa da profissão, configurada ao longo do tempo, através de certos aspectos constitutivos.

Dessa forma, a ampla mobilização do período¹²⁴ permitiu o confronto com o aparelho estatal no intuito de romper com determinadas características que têm obstruído a consolidação da profissão. Nesse sentido, ganha destaque a luta pela implantação do Estatuto do Magistério, do Plano de Carreira e do concurso público para preenchimento das vagas de professor. Tais reivindicações sintetizavam exigências não só de valorização profissional, mas também, por extensão, a defesa de um ensino público de qualidade, capaz de atender às necessidades da sociedade. Não é aleatório, no caso, o apoio que o movimento sindical docente recebe no período, partindo de segmentos sociais diversos e de instituições da sociedade civil, como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), da Igreja Católica (principalmente através da Arquidiocese de Goiânia), das Universidades Católica e Federal de Goiás, de partidos políticos e de seus representantes políticos nos legislativos estadual e municipais e de parte do movimento sindical e social.

ocupacional perdido, daí a significação da necessidade de se unir e participar de um coletivo capaz de representar os seus interesses e mudar a situação vigente" (Canesin, 1993 : 200-201).

¹²⁴ Entre 1979 e 1985, o único ano em que não houve paralisação das atividades docentes foi em 1981. Entretanto, ao longo de todo o período, as mobilizações foram intensas.

Desse modo, entre 1979 e 1985, período de intensa mobilização docente e que encerra o ciclo do regime ditatorial-militar, os professores lutaram pela valorização profissional e na defesa de uma escola pública de qualidade. Avanços foram obtidos através da implantação do Estatuto do Magistério e do Plano de Carreira. Em decorrência dessa ampla mobilização foi possível confrontar com o aparelho estatal, enfrentar a ação clientelista e apontar caminhos para a superação de certos aspectos constitutivos que criam obstáculos à consolidação da profissão. Entretanto, esses avanços foram contidos pela ação estatal, reduzindo salários, fomentando o clientelismo e desrespeitando o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira¹²⁵.

¹²⁵ Os avanços obtidos nas gestões de Ary Valadão (1979-1982) e Íris Rezende Machado (1983-1986), sofreram forte revés na administração de Henrique Santillo (1987-1990). Com efeito, a principal medida desse governo quanto ao funcionalismo público estadual foi a adoção de um Estatuto e Plano de Cargos e Vencimento unificado para todos os funcionários da administração direta, o que levou à equiparação de vencimentos entre profissões com especificidades que diferenciavam os vencimentos e a uma violenta retração dos salários.

Profissionalização docente: os aspectos constitutivos

A visão geral sobre as condições em que se desenvolve a profissão docente na rede pública de ensino fundamental e médio em Goiás, analisadas no capítulo anterior, permite observar que a mesma possui características peculiares que lhe dão conformidade. São os seus aspectos constitutivos que, impregnando a atividade profissional em seu cotidiano, proporcionam-lhe uma posição de relevância/irrelevância, dependendo do ponto de vista, a partir do qual se analisa o trabalho docente.

Os aspectos constitutivos aqui evidenciados — baixa remuneração, precarização, complementariedade, formação profissional deficiente e clientelismo — não devem ser analisados de forma isolada. Com efeito, eles formam um todo complexo, estabelecendo relações com influências recíprocas, conformando uma profissão cuja importância social ninguém contesta, mas que, pela condição em que se encontra, leva os profissionais que nela atuam a uma posição de desconforto, de mal-estar, de falta de perspectivas.

As conseqüências provocadas por tal situação se expressam nas ações tímidas por parte da sociedade visando resolver, ou pelo menos atenuar, tão grave problema social. Com efeito, há muito que o ensino público encontra-se desprestigiado socialmente. E o seu desprestígio é extensivo aos profissionais que nele atuam, particularmente os professores, depreciando a profissão e convertendo-a em uma atividade, na visão da sociedade, fadada àqueles que, não se considerando preparados para enfrentar o mercado de trabalho privado — no qual profissões com elevado padrão de concorrência estabelecem um processo de seleção natural, em que os mais aptos sobrevivem — escolhem a docência como meio de sobrevivência. Nesse contexto, de declínio da escola pública e de insucesso dos profissionais que nela atuam, a escolha pela profissão de professor não é vista, socialmente, como a escolha de alguém que será bem sucedido na vida profissional.

O reconhecimento social da atividade desenvolvida pelo profissional não corresponde ao reconhecimento social do profissional que exerce a atividade. Para a sociedade contemporânea, a educação é um importante fator de promoção humana e as idéias hegemônicas elevam-na à condição de responsável pela ascensão social, entretanto, para essa mesma sociedade o professor é meramente um profissional à disposição do mercado de trabalho.

Em uma sociedade na qual o mercado, não satisfeito em controlar as atividades econômicas, expande seus tentáculos em direção às atividades sociais, a escola pública, enquanto *locus* da prática educativa, torna-se anacrônica uma vez que, segundo os defensores do ensino privado, a escola pública não tem a flexibilidade, a agilidade e a eficiência da escola privada. O abandono da escola pública é, por extensão, o abandono do profissional responsável pela atividade docente. Por ser considerada uma escola “acomodada” — em oposição ao “dinamismo” da escola privada —, “perdulária” — em oposição à lucratividade da escola privada —, “improdutiva” — em oposição à “produtividade” da escola privada —, a escola pública é tida como o refúgio de profissionais acomodados, improdutivos, incapazes de vencer em um mercado de trabalho cada vez mais concorrencial. Essa concepção liberal acerca da escola pública se enraíza cada dia mais no imaginário social e contribui para a depreciação do professor que nela desempenha suas atividades. Desse modo, a forma como a profissão docente se constitui e obtém conformidade na rede pública de ensino difere daquela constatada na rede privada.

Com relação ao exercício da profissão na rede pública de ensino do Estado de Goiás, os aspectos constitutivos presentes na profissão não são recentes, têm longa duração. A gênese dos mesmos resulta de como a sociedade e o Estado se relacionam em determinada conjuntura social e econômica. O fato de perdurarem no tempo indica que os mesmos são estruturais, movem-se por entre as conjunturas, resistindo, assimilando e influenciando as ações conjunturais, adquirindo maior ou menor importância em conformidade com o enfraquecimento ou fortalecimento da sociedade civil.

Evidentemente, a relação que se estabelece entre a sociedade civil e o Estado possui uma centralidade para que se possa desvendar as condições da atividade profissional docente. Nesse sentido, o professor da rede pública de ensino do Estado de Goiás é participante da relação que se estabelece entre a sociedade civil e o Estado. Os caracteres que perpassam a constituição da profissão ao longo do período estudado, sintetizam a forma como se procedeu essa relação quanto ao ensino público e os desdobramentos quanto aos profissionais nele envolvidos.

A baixa remuneração

Na sociedade produtora de mercadorias, os trabalhadores vendem sua força de trabalho e o preço pago pela mesma é o salário — forma monetária do valor pago pelo trabalho — o qual deve ser igual ao preço correspondente necessário para pagar a manutenção e reprodução do trabalhador, ou seja, o preço da força de trabalho deve ser o suficiente para que essa mesma força de trabalho se mantenha e reproduza.

O trabalhador deve ganhar o valor para manter a si e a sua família. Do ponto de vista do capital, a família é uma unidade de consumo e seus membros, independentemente de contribuir ou não para a sua manutenção, partilham — para satisfação de suas necessidades — da remuneração obtida por alguns membros da unidade familiar.

Desse modo, a primeira distinção de papéis que se coloca no interior da família é a distinção entre provedores e consumidores. Os gastos de manutenção de todos são realizados a partir de um orçamento comum que implica na partilha de moradia, de alimentação, e na subordinação relativa do consumo individual no sentido estrito (tal como ocorrem com educação, saúde, vestuário, lazer) às possibilidades deste orçamento (Bilac, 1978 : 22).

Assim, enquanto trabalhador assalariado e, enquanto membro de uma unidade familiar — seja na condição de pai ou filho — o professor é um provedor, alguém que contribui para a manutenção e satisfação das necessidades básicas dos membros da família à qual pertence.

Diferentemente dos trabalhadores que vendem sua força de trabalho para a iniciativa privada, o professor da rede pública vende sua força de trabalho ao Estado. Esse, por sua vez, diferentemente da empresa privada, não visa ao lucro. Os serviços essenciais que o mesmo oferece à sociedade — saúde, previdência, educação, segurança etc — não são serviços cobrados diretamente. Para cobrir os custos com tais serviços o Estado arrecada tributos de diferentes espécies junto à sociedade, e é com o montante dos tributos arrecadados que a administração estatal deve determinar como gastar os recursos.

Os recursos arrecadados pelo Estado, por mais volumosos que possam ser, são recursos escassos, finitos, ante todas as questões a serem enfrentadas pelo aparelho estatal, os quais devem ser, para o bem da coisa pública, administrados com parcimônia, responsabilidade e priorizar aquilo que a sociedade considera mais relevante.

A responsabilidade administrativa do Estado cresce na medida em que a sociedade torna-se mais complexa. Despesas com educação, saúde, ciência e tecnologia, segurança pública, previdência social, assistência à infância e à terceira idade, proteção social ao trabalhador, concorrem com despesas para a administração das forças armadas, sistema produtivo — agricultura, indústria, comércio e serviços —, eletricidade e saneamento, transporte e comunicações, manutenção dos poderes constitucionais. A abundância de recursos torna-se escassez quando se deve atender às demandas, impossibilitando a garantia do atendimento e satisfação das demandas exigidas por todos os setores sob sua responsabilidade. Por isso, o Estado deve estabelecer prioridades.

A definição de prioridades não é simplesmente um critério técnico ou, ainda, aleatório ou arbitrário. Trata-se de uma decisão política e, enquanto tal, a alocação de recursos deve ser entendida como uma decisão que atende a

determinados interesses, contrariando outros. Obviamente, na correlação de forças que se estabelece entre os interesses de classes é que se define o que deve ser ou não prioridade enquanto investimento estatal.

Na sociedade contemporânea, há uma posição consensual de que o acesso ao saber sistematizado oferecido pela escola é um direito universal. No caso específico desse saber, oferecido em escolas públicas, o Estado tem a responsabilidade constitucional de mantê-lo e, para tanto, é de sua competência criar as condições materiais e sociais para que o mesmo seja oferecido. Assim, cabe a ele construir escolas, dotá-las de recursos didático-pedagógicos, biblioteca, material de expediente, carteiras, móveis, armários, arquivos, material de limpeza, de higiene e conservação, água, energia elétrica, telefone, computadores e recursos multimídia e, principalmente, de recursos humanos — pessoal administrativo, de limpeza e manutenção, professores — para que a escola possa desenvolver a atividade para a qual a mesma foi edificada, ou seja, ser um *locus* de transmissão de saber sistematizado.

O investimento de fundos públicos em educação obedece a deliberações oriundas de legislação estadual e federal. Entretanto, a forma como esses fundos são distribuídos e utilizados nem sempre atendem aos interesses sociais. Ao mesmo tempo, o volume dos recursos a serem gastos, mesmo que obedecendo à legislação em vigor, não é suficiente para atender às necessidades da área. Se o montante de recursos não é o suficiente ou, digamos satisfatório, para atender às necessidades, fica então a indagação do grau de prioridade que possa ter o ensino público para o Estado e para a sociedade.

Os agentes políticos institucionais, via de regra, elegem a educação como prioridade principal em suas argumentações. Quase sempre, definem-na como responsável pela mudança social. No caso de Goiás, essa retórica é por demais conhecida, pois desde o Império tornou-se lugar comum os administradores estaduais tecerem loas à educação, ao mesmo tempo em que nas suas administrações, a situação do ensino público exigia mais recursos

públicos e decisões corajosas dos administradores, no sentido de suprir as carências do ensino público¹²⁶.

¹²⁶ Os exemplos se sucedem, não importando a conjuntura. A retórica da administração pública é a mesma. A importância social da educação é incontestável. Já em 1835, assim se exprimia o então Presidente da Província:

“A instrução pública, sem a qual os homens pouco diferem dos irracionais, esta base a mais sólida dos Governos livres, é a mola mestra que mais influi na prioridade das Nações” (Jardim, 1986 : 22).

Com diferença na forma de argumentar, os Presidentes da Província se sucediam defendendo a educação. Mudam os governantes, muda o regime político, mas a retórica não difere. Um século depois, o então Interventor Federal do Governo Provisório em Goiás, assim se manifestava:

“Observou um grande pensador que a escola não era, até há pouco, devidamente compreendida pelos homens. Mas estes apreenderam, ou melhor, estão ultimamente apreendendo — afirma o mesmo pensador — os recursos ilimitados que ela oferece e, em conseqüência, a educação terá, daqui para o futuro, poder infinitamente maior sobre o progresso da humanidade.

É realmente, largo, majestoso e profundo o movimento que, percorrendo e agitando todas as camadas sociais, hoje se orienta no sentido de difundir, dignificar e prestigiar a escola.

O problema da educação absorve, no momento, o interesse universal. O pensamento do século está voltado para ele” (Teixeira, 1993 : 9)

Cinco décadas após, em 1982, o então principal candidato de oposição ao cargo de Governador do Estado — o qual seria eleito para o cargo naquele ano — diante da greve dos professores da rede estadual, enviou carta de solidariedade ao Presidente do CPG, na qual se dizendo sensibilizado defendia a escola pública e os professores:

“Vejo bastante constrangido o desenvolver dos acontecimentos relacionados com a greve dos professores da rede oficial de ensino de Goiás, principalmente pela insensibilidade do Governador do Estado diante das reivindicações apresentadas pela classe.

Vivemos um sistema de governo em que se configura um verdadeiro complô contra o ensino público e, conseqüentemente, contra as classes mais humildes deste Estado. A baixa remuneração dos professores é apenas um aspecto do problema, ao lado de iniciativas no campo educacional que vêm beneficiar apenas as elites. Fico estarecido diante de um orçamento estadual em que apenas 8,75% dos gastos públicos são destinados à educação.

Considero justas as reivindicações apresentadas, e podem ter certeza os ilustres mestres de nosso Estado que, durante o meu Governo, a educação pública terá prioridade absoluta, como variável das mais importantes no processo de ascensão social das classes mais humildes.

Nesta hora de incertezas para o nosso ensino público, coloco-me à disposição dos professores para o apoio que for necessário no sentido de fortalecer essas reivindicações, que são de toda a população goiana que aspira por melhores dias para o nosso Estado”.

Desnecessário mencionar que nesta gestão (1983-1986), apesar da ampla mobilização social dos profissionais docentes, das conquistas advindas — como o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira — o ensino na rede pública de ensino do Estado se manteve em condições insatisfatórias.

Quantas palavras, quanta intenção e quão pouco gesto perdurando nessas declarações. Da ênfase à incerteza, da prioridade à indiferença, o caminho que se trilha é o mesmo, não obstante a retórica de quem se pronuncia.

Da verba do ensino público, parcela é destinada à remuneração dos recursos humanos e, dentre estes, encontram-se os professores. O salário dos mesmos — como os de qualquer outra categoria profissional — são, também, finitos. Inversamente, suas necessidades — como as de qualquer outra categoria profissional — são ilimitadas.

Dessa forma, mensurar um salário, no serviço público, definindo o quanto deve valer o trabalho realizado, a partir das necessidades materiais e sociais do trabalhador é algo que escapa à simples operação matemática de fixar o seu valor com base em uma classificação do tempo de serviço, qualificação profissional e volume dos recursos disponíveis para a folha de pagamento.

Isto posto, pensar um salário satisfatório é pensar um salário que possibilite, pelo menos a satisfação das necessidades básicas — alimentação, vestuário, habitação, higiene, transporte — e proporcione a satisfação de outras necessidades imediatamente posteriores, permitindo ao trabalhador do serviço público — o professor, inclusive — e sua família viver com um mínimo de dignidade.

No caso do professor, suas necessidades materiais básicas correspondem às mesmas de qualquer outro trabalhador. Mas, além delas, outras necessidades sociais, culturais e materiais devem ser acrescentadas, uma vez que as mesmas contribuem para que ele possa desempenhar suas atividades profissionais.

Assim, o professor deve receber a remuneração necessária para a satisfação de suas necessidades e prover as necessidades de sua família. Uma vez que seu empregador é o Estado, a possibilidade de uma remuneração que atenda plenamente aos interesses dos professores dificilmente será obtida — devido à finitude dos recursos públicos —, o que se espera é que o professor, considerado o trabalho por ele realizado, receba, no mínimo, um salário que seja *satisfatório* para prover suas necessidades.

O sistema atual de remuneração do salário do professor da rede pública de ensino do Estado de Goiás está definido no Estatuto do Magistério Público Estadual — Lei 12.313, de 28 de março de 1.994. O Estatuto define que o professor fará jus ao *vencimento*, — “retribuição paga ao professor pelo efetivo exercício do cargo, variando linearmente de acordo com a referência que tiver sido alcançada” (art. 45) — ao qual será acrescida a *remuneração* — “vantagens de caráter permanente a ele legalmente incorporáveis” (art. 46). Dessa forma, o salário do professor é um salário linear, que combina a retribuição pelo exercício da atividade profissional, e vantagens incorporadas, decorrentes do tempo acumulado no exercício da atividade.

O salário básico dos professores, de acordo com o Estatuto em vigor, difere com base em três critérios: a titulação, a jornada de trabalho e a referência. Além desses, o professor pode adicionar vantagens pecuniárias decorrentes de gratificação adicional por tempo de serviço; de titularidade; pelo eventual desempenho de atividade docente em lugar insalubre, perigoso, de difícil acesso ou penoso; de trabalho noturno; de chefia ou gabinete e das de assessoramento, secretariado ou inspeção; de serviços especiais e extraordinários.

Quanto ao salário básico decorrente da *titulação*, o Plano de Carreira foi dividido em dois Quadros: o *Permanente*, do qual fazem parte os professores habilitados ao exercício da atividade profissional; e o *Transitório*, formado pelos professores não-habilitados, conforme pode ser observado no Quadro em seqüência.

Quadro 1
RELACAO DE QUADROS, QUALIFICAÇÃO E AREA DE ATUAÇÃO,
DOS PROFESSORES DA REDE PUBLICA DE ENSINO DO ESTADO DE GOIAS

quadro	situação	Habilitação
perma- nente	P-I	Habilitação específica para o magistério (ensino médio)
	P-II	Licenciatura curta
	P-III	Licenciatura plena
	P-IV	Licenciatura plena e pós-graduação lato sensu (especialização)
	P-V	Licenciatura plena e pós-graduação stricto sensu (mestrado)
	P-VI	Licenciatura plena e pós-graduação stricto sensu (doutorado)
transi- tório	PA-A	Escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental
	PA-B	Escolaridade até a 8ª série do ensino fundamental
	PA-C	Ensino médio completo e ensino superior incompleto
	PA-D	Ensino superior completo em área não específica de educação

Fonte: adaptado de Estatuto do Magistério Público Estadual de Goiás

Quanto à *jornada de trabalho*, os professores podem optar por três tipos diferentes de jornada: a de vinte, trinta ou quarenta horas/aulas semanais. A exceção fica por conta dos professores de ensino fundamental de primeira a quarta série, cuja jornada é de trinta horas semanais. Na maioria dos casos, a jornada de vinte e de trinta horas é realizada em turno único. O professor executa setenta por cento de sua jornada na sala de aula e, trinta por cento, enquanto aulas atividades, destinadas à preparação de aulas, correção de provas e outras atividades didático-pedagógicas. Com isso, é possível aos professores que optarem por uma jornada de trinta horas trabalharem em um único turno. A opção para o professor que trabalha em turno único reside no fato de poder realizar a dupla jornada, complementar o salário docente com outras atividades.

A *referência* corresponde à remuneração acrescida por tempo de serviço na atividade docente, dividindo-se em: referência base, correspondente aos dois primeiros anos no exercício da docência, e referências "A", "B", "C", "D" e "E", correspondentes a períodos iguais de dois anos cada e que são obtidos seqüencialmente.

Uma análise da situação salarial dos professores nos últimos anos permite observar que a administração estatal tem adotado uma política de compressão da folha de pagamento da Secretaria de Estado da Educação. Tal política tem sido implementada através de dois mecanismos. O primeiro, com a

redução dos salários dos professores e, o segundo, com a precarização da atividade docente, via preenchimento de vagas através da contratação temporária de professores — os *pró-labore*.

O Estatuto do Magistério fixa um índice de vinte e um por cento, entre um nível e outro¹²⁷ (ver Quadro 2), ou seja, entre o professor com habilitação específica para o magistério (P-I) e o professor que possui licenciatura curta (P-II), a diferença no valor do vencimento será de vinte e um por cento, em favor do professor P-II. Deste, em relação ao professor P-III, igual diferença, favorável ao último. E assim sucessivamente até o vencimento do professor P-VI. A administração estatal cumpriu este dispositivo legal do Estatuto do Magistério até setembro de 1.997, conforme pode ser observado no Quadro que se segue.

QUADRO 2
TABELA DE VENCIMENTO DO QUADRO PERMANENTE DO MAGISTERIO PUBLICO DO ESTADO DE GOIAS, CARGA HORARIA DE 30 H/A, REFERENCIA BASE — 1995 - 1999

Data	salário mínimo	professor P-I	Professor P-II	professor P-III	professor P-IV	professor P-V	professor P-VI
jun. 1995	100,00	173,70	210,17	254,30	307,71	372,32	450,50
maio 1996	112,00	194,53	235,38	184,80	344,61	416,97	504,52
out. 1997	120,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50
maio 1998	130,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50
maio 1999	130,00	300,00	318,00	337,08	397,74	477,28	577,50

Fonte: adaptado de dados do Sintego

Em outubro, entrou em vigor no Estado a Lei 9.424/96¹²⁸, a qual recomenda que o valor do salário do professor de ensino fundamental da rede pública — municipal, estadual ou federal — em efetivo exercício da atividade docente, seja estabelecido com base no valor mínimo anual por aluno, fixado para o primeiro ano de vigência da lei em R\$ 300,00 (trezentos reais).

¹²⁷ “Art. 195 – A partir de 1.º de abril de 1994, os valores dos vencimentos básicos dos professores passam a ser determinados de acordo com os Quadros 2 e 3.

§ 1º. ...

§ 2º. A diferença de vencimento de um para outro nível imediatamente superior não poderá ser inferior a vinte e um por cento, observada a mesma referência e carga horária”.

¹²⁸ Trata-se da lei que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF.

A administração estadual fixou o salário do professor de ensino fundamental, da primeira fase (1ª a 4ª série), com jornada de 30 horas/aulas como o salário para base de cálculo do valor mínimo recomendado pelo FUNDEF. Conseqüentemente, os demais salários deveriam ser corrigidos proporcionalmente, como definido pelo Estatuto do Magistério, em vinte e um por cento de nível para nível. Não obstante a legislação, o que se constatou foi o achatamento nos três níveis imediatamente posteriores (de P-I para P-II, 6%; de P-II para P-III, 6%; de P-III para P-IV, 8%) e praticamente a manutenção do percentual fixado pelo Estatuto para os níveis subseqüentes (de P-IV para P-V, 20%; de P-V para P-VI, 21%), conforme pode ser observado no Quadro abaixo.

QUADRO 3
TABELA DE VENCIMENTO DO QUADRO PERMANENTE DO MAGISTERIO PUBLICO DO ESTADO DE GOIAS, CARGA HORARIA 30 H/A, REFERENCIA BASE, APÓS FUNDEF

nível	valor pago a partir de outubro 1977	valor previsto se obedecido o Estatuto do Magistério	diferença entre o valor pago e o valor que deveria ser pago
P-I	300,00	300,00	—
P-II	318,00	363,00	45,00
P-III	337,08	439,23	102,15
P-IV	397,74	531,46	133,72
P-V	477,28	643,07	165,79
P-VI	577,50	778,12	200,62

Fonte: Adaptado de Sintego e Estatuto do Magistério

O achatamento foi maior para os professores com Licenciatura Plena (P-III) e que formam o segundo maior contingente do Quadro do Magistério. Mas, deve-se acrescentar que a redução drástica do índice dos primeiros níveis afetou, por extensão, os níveis seguintes. Cabe ainda registrar que o número de professores com salário superior a cinco salários mínimos é diminuto¹²⁹. Para obter tal salário, os professores precisam de uma jornada de trabalho semanal de

¹²⁹ Dados analisados por Odelius & Codo (1999), demonstram que a faixa de remuneração típica dos professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás encontra-se entre R\$ 300,00 e R\$ 499,00. Dados do Censo do Professor 1997 (Inep, 1999) revelam que o valor médio do salário dos professores da educação básica — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — que trabalham na rede pública de ensino do Estado de Goiás é de R\$ 340,59. Com esse valor médio, o Estado de Goiás ocupa um nada honroso 23º lugar entre as vinte e sete Unidades da Federação, à frente somente dos Estados do Maranhão, Piauí, Rio Grande do Norte e Paraíba.

40 horas/aula. Quanto aos professores com Mestrado (P-V) e Doutorado (P-VI) esses não representam um por cento do Quadro Permanente. Não é mera coincidência o fato de que são os únicos níveis a ter a diferença mantida praticamente como previsto no Estatuto.

Como observam Odélius & Codo (1999), apenas um quarto dos professores das redes públicas de ensino do Brasil — Goiás, inclusive — sustentam a família sem ajuda de outras pessoas da unidade familiar. O salário do professor tem uma função complementar na família, o que significa dizer que o padrão de vida satisfatório do professor só é possível de ser pensado a partir da unidade familiar, com o seu vencimento — principal e complementar — acrescido ao dos demais membros da família.

O dinheiro do professor pode comprar pouco, muito pouco, na maior parte das vezes nem uma cesta básica. Quando falamos em padrão de vida do professor, estamos falando de uma renda conjunta, da família, já que vimos que a remuneração percebida é incapaz de garantir condições dignas de vida para grande parte dos professores (Odélius & Codo, 1999 : 226).

Mas, a família é uma unidade de consumo, tanto para a produção quanto para a reprodução social e, enquanto um subgrupo social, tem uma dinâmica própria decorrente de sua inserção na estrutura social, possuindo duas fases que lhe são características, quais sejam, a de *expansão* e a de *dispersão* (Bilac, 1978).

A fase de *expansão* se inicia com a vida conjunta e se encerra com o término da procriação caracterizando-se, entre outros aspectos, pela dependência econômica dos filhos em relação aos pais. A fase de *dispersão* tem início com o casamento dos filhos e só termina quando o último se casa. Como lembra Bilac (1978), a segunda fase pode, no decorrer do tempo, sobrepor-se à primeira.

Assim, mesmo que os membros da unidade familiar contribuam para manter um padrão satisfatório de vida da família, o certo é que o salário do professor é importante na manutenção da família enquanto unidade de consumo, produção e reprodução social. Os gastos são mais elevados na fase de *expansão*

da família, quando os filhos são menores — dependentes e não podendo ser inseridos no mercado de trabalho —, o que significa despesas e responsabilidades para os pais. Nesse caso, manter a unidade familiar, com um padrão de vida satisfatório exige — mesmo com o complemento por parte de outros membros da unidade familiar — que o professor desempenhe outras atividades para aumentar o orçamento da família.

Como pode ser observado pela análise de Loureiro (1999), ao pesquisar as licenciaturas na UFG, ser professor na rede pública de ensino do Estado de Goiás, atualmente, não é garantia de um futuro promissor, mas sim perspectivas nada animadoras, de retração na vida, tanto do ponto de vista social, quanto do ponto de vista econômico.

Outro aspecto bastante preocupante é o fato de que vem caindo o nível socioeconômico dos licenciados. Ao longo do tempo em exercício da profissão, verifica-se o empobrecimento econômico deles. Se já constituem o grupo de menor poder aquisitivo na universidade, ao longo de alguns anos no exercício do magistério, especialmente nas escolas públicas, vêm seu poder econômico ainda mais diminuído. Ao que parece, o exercício do magistério público nas escolas de Educação Básica está promovendo uma mobilidade social às avessas (Loureiro, 1999 : 115).

Como a situação salarial dos profissionais docentes da rede pública de ensino do Estado de Goiás tem levado, ao longo dos anos, a uma constante perda do poder aquisitivo, isso afeta suas condições materiais e sociais e obriga-os a estabelecer estratégias de sobrevivência para complementar a renda, com o objetivo de manter um padrão de vida menos insatisfatório. Mas, nem sempre é possível a adoção dessas estratégias, que incluem a dupla jornada ou o trabalho informal, por conta própria. Em muitos casos, o que acontece, como consequência da redução do poder aquisitivo, é a simples redução de despesas, afetando a satisfação das necessidades materiais e sociais.

Essas estratégias de sobrevivência têm implicações diretas na vida profissional e social do professor, as quais serão objetos de análise mais à frente. Por enquanto, o que importa é reter a importância de estabelecer essas

estratégias, por parte do profissional docente, para a manutenção da unidade familiar.

A remuneração do professor em Goiás, ao longo do tempo

A deficiência na remuneração profissional do professor perpassa a existência da profissão em Goiás. Dos Relatórios que os Presidentes da Província enviavam à Assembléia Legislativa Provincial, durante o Império, até os dias atuais, a situação salarial dos professores constituiu-se em uma questão delicada, exigindo tomada de decisões ousadas, porém, constantemente proteladas.

Se, durante o Império, as justificativas para tão irrisório salário era a indisponibilidade de recursos por parte da Fazenda Pública, nos dias atuais deve-se às exigências constitucionais que limitam o gasto com a folha de pessoal a um percentual correspondente aos recursos disponíveis¹³⁰. Mudam-se os tempos, mas não mudam os interesses. Muda a conjuntura e suas especificidades, mas não muda a estrutura e a política de insolvência salarial a que são submetidos os professores.

No imaginário social está disseminada a idéia de que, num passado não muito distante, os professores eram bem remunerados, ganhando tanto quanto um desembargador, por exemplo. Estudiosos da educação em Goiás atestam a ocorrência de uma situação salarial satisfatória. As análises de Brzezinski (1986) e Bretas (Canezin & Loureiro, 1994) permitem situar, determinados momentos — até o início dos anos cinquenta do século XX — em que o salário dos professores era satisfatório e dava-lhes prestígio social. Segundo Brzezinski

¹³⁰ A Lei Complementar n. 96, de 31 de maio de 1.999, determina que as despesas com pessoal não poderão exceder sessenta por cento da Receita Corrente Líquida do Estado. Sempre que ocorrer excesso em relação ao percentual fixado, ficam vedados aumentos de remuneração; concessão de vantagens; criação de cargos, empregos e funções ou alteração da estrutura da carreira; e, ainda, novas admissões ou contratação de pessoal.

Com a transferência administrativa da Escola Normal Oficial [da cidade de Goiás para Goiânia, no final dos anos trinta] foi feita a de professores catedráticos. Para as "cadeiras" vagas abriu-se concurso que, embora revestido do maior rigor, atraiu candidatos. Nesta época, o *status* do professor catedrático da Escola Normal na sociedade era um dos mais elevados da classe dominante. O seu salário equiparava-se ao dos promotores de justiça (1986 : 91).

O depoimento do professor Bretas, em entrevista a Canezin & Loureiro (1994), menciona a ocorrência de uma fase satisfatória das condições salariais, seguida da perda do poder aquisitivo, a sobrecarga de aulas e de alunos a que foram submetidos os professores do ensino secundário e a pressão do clientelismo político.

Até mais ou menos 1950 ganhávamos relativamente bem (...). Mas o Liceu cresceu demais, ele foi inchando. Foi preciso abrir três turnos. Se lá na capital Goiás ele tivera 60 e 70 alunos, quando veio para Goiânia tinha uns 250 e daí a cinco anos já tinha 400 alunos (...). A queda do salário do professor começou quando o Estado estendeu a rede escolar e gradativamente a situação foi piorando cada vez mais. Depois vieram algumas iniciativas que agravaram. Aquela Campanha pró-Estabelecimento de Ensino Secundário Gratuito. Criaram ginásio em todas as cidadezinhas. Aí os municípios começavam o ginásio e não agüentavam. Aí o Estado tinha que encampar se não ficava mal com o município e perdia as eleições... Assim iam se aviltando os ordenados (Canezin & Loureiro, 1994 : 105).

Considerando a análise de Brzezinski e o depoimento de Bretas, o primeiro aspecto a observar é que ambos referem-se a professores que atuavam no ensino médio, professores da Escola Normal Oficial, no caso de Brzezinski e professores do Liceu, no caso de Bretas. Assim, poderia se afirmar que, com base nos levantamentos precedentes, contidos no capítulo anterior, somente os professores do ensino fundamental seriam mal remunerados. Entretanto, fontes documentais não corroboram plenamente esta afirmativa.

O Liceu foi instalado em 1847. Desde a sua fundação contou com um número limitado de alunos. Durante o Império as condições de funcionamento da instituição foram precárias, justificando em parte tamanho desinteresse, segundo alguns Presidentes da Província, necessitando de reformulação que o tirasse do

“abatimento em que está, visto que a não melhorarem suas condições morais e materiais, de nenhum proveito pode ser ao ensino público” (França, 1998b : 158).

No período imperial, a situação do ensino no Liceu era crítica, não correspondendo às necessidades de preparação para que os alunos pudessem galgar o ensino superior.

Pelo modo porque está organizado só pode ele servir (ainda que incompletamente) para preparar os jovens que se destinam às carreiras sábias: e como por circunstâncias peculiares da Província poucos são os seus filhos que vão prosseguir estudos superiores nas faculdades do império, resulta que a instrução que ali recebe, não os habilita realmente para carreira alguma, afora a dos empregos públicos (Gama Cerqueira, 1997b : 142).

A inadequação do Liceu aos objetivos a que deveria se destinar, não proporcionando uma qualificação apropriada aos estudantes justificava a baixa frequência de alunos, obrigando ao fechamento temporário de uma ou outra Cadeira, enquanto outras eram oferecidas de forma precária. Os Presidentes da Província acreditavam que a solução seria diferente se houvesse um internato para o Liceu, pois assim estudantes de outras regiões da Província — que não a Capital — poderiam fixar residência na Cidade de Goiás para realizar seus estudos. Enquanto isso não acontecia, os proprietários rurais que queriam educar seus filhos, preparando-os para os cargos de bacharéis, eram

forçados a enviá-los a Minas, ao Rio de Janeiro ou a S. Paulo. O Liceu não serve para isso. Como remeter para aqui os moços: onde morarão, quem velará por eles, quem os obrigará ao estudo, quem porá mãos aos desregramentos, tão fáceis e comuns na pouca experiência de sua idade? Ninguém, e por isso também, nem um só pai de família, que eu saiba, enviou de fora seus filhos, para esse estudo (Couto de Magalhães, 1998 : 222).

O fato do Liceu não ser prestigiado pelos proprietários rurais do Estado, se de um lado, estava ligado diretamente à sua infra-estrutura, por outro, os proprietários rurais, ao escolherem o local para onde enviar os filhos com o propósito de adquirir uma educação formal, o faziam segundo critérios de avaliação que levava em consideração a tradição da instituição e a qualidade do ensino. E, quanto ao ensino oferecido no Liceu, as próprias autoridades

provinciais tinham reservas em relação à sua qualidade, uma vez que a própria idoneidade dos professores era posta em dúvida.

Para aumentar a capacidade profissional no Liceu, urge adquirir professores mais idôneos, que substituam alguns dos atuais que se não mostram habilitados para preencher o magistério.

Elevando-se deste modo o nível intelectual dos professores, o Liceu se tornará o viveiro de futuros lentes, que ocupem dignamente a cátedra magisterial (França, 1998a : 91-92).

A justificativa oficial para a ausência de professores tão qualificados ao ensino secundário não deixava dúvidas quanto ao motivo. Reportando de modo geral à situação do ensino público, um Presidente da Província assim se pronunciou.

Para bem desempenhar tão importante emprego não basta saber as matérias que se tem de ensinar: é necessário, além da moralidade, ter outros conhecimentos, e sobretudo ter vocação para o magistério. As pessoas porém que se acham nestas circunstâncias, não se querem sujeitar por módicas restituições a tão árdua tarefa e julgam-se, com razão, habilitados para outros empregos de menos peso, e mais bem retribuídos (Siqueira, 1998a : 54).

Assim, durante o período imperial, tanto o ensino primário, quanto o ensino secundário — e, por extensão, os profissionais que nele trabalhavam — enfrentava as mesmas adversidades. E, se havia da parte da administração provincial a responsabilidade para com o ensino primário, o mesmo não acontecia em relação ao ensino secundário, razão pela qual durante muito tempo as administrações provinciais esperaram que a Igreja Católica assumisse as responsabilidades do ensino secundário. Anos mais tarde, cogitou-se no fim do Liceu, tão logo fosse instalado um Colégio particular, para o qual a Província contribuiria com subvenções (Siqueira, 1998b). Entretanto, tal iniciativa não logrou êxito e o Liceu continuou sua existência, com as adversidades que lhe eram peculiares.

Se, durante o Império, a situação do Liceu era insatisfatória, com o número de estudantes oscilando na maior parte do tempo entre cinquenta e sessenta alunos matriculados, durante o período republicano — mais

precisamente a partir dos anos vinte do século XX — constata-se indícios de uma situação um pouco diferente, com um crescente número de alunos¹³¹. Ao mesmo tempo, o discurso das autoridades públicas também aponta na direção de uma nova realidade na vida da instituição, tanto quanto à sua importância social, quanto à sua infra-estrutura.

O Liceu de Goiás, pelos assinalados serviços que presta ao Estado, influenciando poderosamente nos destinos da mocidade, é um estabelecimento que nos faz honra e se recomenda à estima e ao respeito público.

Possue magnífico corpo docente, competente e dedicado ao ensino; está dotado de gabinetes, laboratórios e bibliotecas, os quais recebem acréscimos e melhoramentos constantes (Lima, 1924 : 57).

Essas mudanças eram bem vistas pela sociedade, particularmente por parte daqueles que estavam interessados na educação dos filhos e podiam enviá-los a uma instituição de ensino secundária. Nesse sentido, ao que tudo indica, o Liceu já era capaz de contemplar as preocupações dos proprietários rurais quanto ao futuro escolar dos filhos.

A sua matrícula, em anos sucessivos, abona-lhe a aceitação merecida por parte da mocidade estudiosa não só desta Capital, mas ainda de diversos pontos do Estado (Lima, 1924 : 58).

Mas, o otimismo do Presidente do Estado deve ser considerado com reservas. Se existia uma notável mudança na vida da instituição, conforme já explicitado, e se a mesma possuía um “magnífico corpo docente”, coberto pelo reconhecimento social e oficial, o mesmo não se pode dizer quanto à situação salarial desses docentes.

Em 1923, o Conselho Superior de Ensino — órgão federal — acolheu uma representação do professor Benedito Gomes Barbo de Siqueira, professor catedrático de Historia Universal e do Brasil, no Liceu de Goiás. Em sua

¹³¹ Em 1918, segundo Mensagem do Presidente do Estado, estavam matriculados no Liceu, 64 alunos. Em 1919, 83; em 1920, 93; em 1921, 83. O número de estudantes matriculados cresce rapidamente nos anos seguintes: 110 alunos, em 1922; 134, em 1923; 162, em 1924 (Lima, 1924).

representação, o professor argüia a insuficiência dos vencimentos recebidos pelos professores da instituição. O Conselho aprovou um parecer da Comissão de Ensino Secundário e exigiu providências do governo estadual. Uma vez que o Liceu de Goiás era uma instituição equiparada ao Colégio Pedro II, o salário dos professores do mesmo deveria satisfazer a legislação em vigor sobre o assunto, a qual exigia uma remuneração suficiente do quadro docente, acompanhando a remuneração dos professores do Colégio Pedro II. A resposta do Presidente à Comissão Superior de Ensino admitia explicitamente a situação desconfortável e a impossibilidade de resolvê-la, protelando o problema a partir da justificativa da incompetência do executivo estadual em fixar vencimentos, muito embora demonstrasse a melhor das intenções para resolver situação tão desagradável.

Apraz-me informar V. Exa. de que, atendendo à exigüidade dos vencimentos dos professores do Liceu de Goiás, o congresso estadual procurou corrigi-lo votando a lei que lhe permite acumulação de outros cargos, aliada à gratificação adicional progressiva — maior do que a que se concede aos outros funcionários do Estado — de 10, 15, 20, 33 e 40 por cento, conforme contam 10, 15, 20, 25, e 30 anos de magistério.

Conferindo a constituição política deste Estado, ao Congresso, privativamente, fixar os vencimentos dos empregados públicos nenhuma providência definitiva posso de pronto adotar para remediar a irregularidade apontada no ofício, a que tenho a honra de responder.

Tratarei todavia de levar ao conhecimento do Congresso estadual, na sua próxima reunião, a questão emergente, a fim de que ele possa dar-lhe a solução conforme aos interesses de um estabelecimento que presta a este Estado relevantes serviços (Lima, 1924) : 59).

A resposta do Presidente do Estado ao Conselho Superior de Ensino contém, pelo menos, três indícios sobre a remuneração dos professores do Liceu. O primeiro diz respeito ao reconhecimento da “exigüidade” dos vencimentos dos professores. Pelo argumento apresentado, está implícito que essa exigüidade no vencimento não era algo recente, tanto que o Congresso estadual, reconhecendo tal situação, tomou duas providências.

A primeira — o segundo indício —, diz respeito à autorização para que os professores do Liceu¹³² pudessem acumular outros cargos com o de professor. Trata-se de um reconhecimento legal da prática da complementariedade, permitindo que o professor exercesse uma dupla jornada de trabalho para complementar seus rendimentos. Tal iniciativa já tinha sido adotada durante o Império (Pereira, 1998), para abrandar a situação dos professores do ensino primário. Mas, o mais agravante, é que com essa atitude, o Estado se eximia de suas obrigações, utilizando subterfúgios que transferiam para o professor a responsabilidade de garantir uma remuneração satisfatória às suas necessidades.

A segunda providência — o terceiro indício — trata da gratificação adicional progressiva maior do que aquela concedida a outros funcionários do Estado. Tratava-se de uma concessão que não resolvia o problema, pelo valor que isso correspondia quando adicionado aos baixos salários. Quando muito, minimizava uma situação desconfortável.

O fato do Presidente do Estado reportar ao Decreto n. 6.395, de dezembro de 1.919, para justificar a preocupação do Estado, demonstra que há anos a situação dos professores do Liceu era delicada, que os vencimentos estavam aquém daqueles previstos em lei. Tanto que a Comissão de Ensino Secundário, após receber a justificativa do governo estadual, mesmo reconhecendo e validando os argumentos apresentados, reiterou a necessidade de se tomar providências.

É de parecer a Comissão que sejam aguardadas as providências prometidas, embora julgue conveniente insistir junto ao Presidente para que não deixem de ser tomadas medidas que resolvam a situação, lembrando-lhe de novo que a lei exige remuneração suficiente para os professores de instituições equiparadas (Lima, 1924 : 60).

¹³² De acordo com o Decreto n. 6.395, de 20 de dezembro de 1919, que dava nova regulamentação ao Liceu de Goiás, o corpo docente da instituição era composto de professores *catedráticos*, professores *substitutos*, professores *honorários* e professores *suplementares*. Os professores *catedráticos* eram vitalícios e a eles competiam as regências das cadeiras para as quais foram nomeados. Os professores *substitutos*, como o próprio nome designa, substituíam os professores *catedráticos* nos impedimentos temporários destes. Os professores *honorários* eram homens tidos como de excepcional competência, eleitos pelo voto de dois terços da totalidade da congregação e, por fim, os professores *suplementares* eram aqueles que, quando da existência de grande número de alunos, fosse necessário dividir as salas e, não havendo possibilidade dos professores *catedráticos* ou *substitutos*, assumirem a referida sala, seriam admitidos professores estranhos ao quadro de professores, dando preferência aos bacharéis do próprio Liceu.

O ofício do Presidente do Estado e a resposta da Comissão de Ensino Secundário são atestados suficientes de uma situação salarial insatisfatória dos professores do Liceu, dispensando maiores comentários. Entretanto, a ação que levou à troca de correspondências merece uma consideração à parte. O responsável por essa situação fiscalizadora por parte da Comissão e constrangedora para a mais alta autoridade administrativa do Estado — que se viu na obrigação de responder, ainda que de forma insatisfatória —, foi um professor do Liceu de Goiás. Não foi um professor de primeiras letras, do ensino primário, “sem a precisa habilitação” — nos dizeres do Presidente —, envolto na luta pela sobrevivência cotidiana em alguma cidade de população diminuta, perdida no vasto sertão goiano. Ao contrário, foi um professor catedrático, parte do “magnífico corpo docente” — nos dizeres do Presidente — da mais prestigiosa instituição de ensino do Estado.

A esse propósito, é importante lembrar que sua atitude foi corajosa para os padrões da época. Vivendo em uma sociedade agrária, autoritária, em que qualquer reivindicação social seria considerada um ato desestabilizador da ordem política, o nobre professor ousou ir além e reivindicar melhores salários. Tal atitude, de aparente ousadia e contestação, não deve ser vista como um ato de rebeldia, mas sim enquanto um ato de alguém em aflição extrema que estava, há anos, vivendo da aparência proporcionada pelo prestígio social, pois de fato recebia um salário insuficiente para fazer frente às suas necessidades materiais e sociais.

A ausência de informações posteriores quanto à situação salarial do Liceu não permite a formulação de considerações mais conclusivas, entretanto, dois anos após os acontecimentos idos, o então Presidente do Estado, Brasil Ramos Caiado, em sua mensagem ao Congresso Estadual (Caiado, 1926), informava da existência de “alguns claros no quadro de professores” do Liceu, informando que não procedeu à realização de concursos por força de normatização do Ministério da Justiça que, através de Aviso, tinha suspenso os concursos para os “lugares de catedráticos”.

A partir da junção das peças desse mosaico, quais sejam, o recurso do professor catedrático do Liceu, encaminhado à Comissão Superior de Ensino,

reclamando providências quanto à situação salarial dos professores do Liceu; o Ofício da Comissão ao governo estadual, pedindo providências; a resposta do Presidente do Estado, reconhecendo a gravidade da situação e declarando-se incompetente para resolvê-las; a resposta da Comissão de Ensino Secundário ao Presidente do Estado, aceitando as justificativas, porém, reiterando a exigência de tomada de decisões quanto ao caso e alertando sobre o cumprimento da legislação, concernente às instituições equiparadas; a Mensagem do novo Presidente do Estado, dois anos após, confirmando a existência de vagas não preenchidas para professor catedrático do Liceu, é possível admitir, com razoável margem de segurança, que as condições salariais dos professores do Liceu de Goiás, não era satisfatória nas três primeiras décadas do século XX.

Quanto à Escola Normal, Canezin & Loureiro (1994), destacam a delicada situação salarial dos professores, nos anos vinte do século XX, e a solução proposta já no final da República Oligárquica, qual seja, o incentivo à “formação acadêmica do professor e, ao mesmo tempo, um apelo ao espírito de apostolado da missão” (Canezin & Loureiro, 1994 : 63). Vale lembrar que, durante a maior parte da República Oligárquica, a Escola Normal funcionou junto com o Liceu, o qual — do ponto de vista salarial — como analisado nos parágrafos anteriores, não se encontrava em situação propícia ao exercício da atividade profissional docente.

Assim, fica difícil estabelecer um período em que o professor do ensino médio em Goiás tenha tido uma remuneração tão substancial. Em 1963, quando os professores do ensino fundamental realizaram uma greve por melhores salários, os dados divulgados demonstram que eles recebiam dois terços do salário do professor de ensino médio. E, naquela ocasião, o salário do professor de ensino fundamental era pouco superior ao salário mínimo regional.

As palavras autorizadas do professor Bretas, educador que dedicou parte de sua vida profissional ao ensino médio, merecem ser entendidas com o cuidado necessário de não absolutizar sua declaração. Afinal, como ele próprio afirma, até mais ou menos 1950 os professores do Liceu ganhavam *relativamente* bem. Nesse caso, tanto pode ser um salário comparável ao de outras profissões

quanto pode ser apenas um salário superior ao dos professores do ensino fundamental.

Quanto ao salário do professor catedrático da Escola Normal Oficial ser comparável ao dos promotores de justiça, como afirma Brzezinski, ainda fica uma última indagação: passado o tempo em que ambos os profissionais (o professor da Escola Normal Oficial e o promotor de justiça) tinham salários comparáveis, o que aconteceu depois foi o rebaixamento do salário do professor do ensino médio, a elevação do salário do promotor de justiça, ou os dois fatos conjugados? Ou, ainda, a manutenção do salário do professor em um patamar insatisfatório, enquanto o de outros profissionais — o promotor de justiça, inclusive — foi sendo elevado a ponto de, na atualidade, existir uma diferença significativa entre os salários desses profissionais e os dos professores?

Essa última indagação merece ser analisada com mais consideração. Uma comparação entre a remuneração anual obtida pelos professores primários e do Liceu, e de algumas atividades profissionais do Poder Judiciário, nos idos de 1889 (Quadro 4), permite afirmar, com razoável margem de segurança, que o salário dos professores sempre esteve em um patamar inferior e, quando comparado com o de profissões do Poder Judiciário, constata-se que houve uma elevação do salário desses últimos, enquanto o salário dos professores docentes permaneceu rebaixado.

Quadro 4
REMUNERACAO ANUAL DE PROFISSIONAIS DA INSTRUÇÃO
PUBLICA E DO PODER JUDICIARIO, EM GOIAS — 1889

Profissão	ordenado	gratificação	total
Professor catedrático do Liceu	800\$000	400\$000	1.200\$000
Professor (a) de primeiras letras "A"	466\$667	233\$333	700\$000
Professor (a) de primeiras letras "B"	533\$334	266\$666	800\$000
Ministro e Presidente do Superior Tribunal	4.000\$000	2.000\$000	6.000\$000
Juiz de Direito	2.400\$000	1.200\$000	3.600\$000
Promotor Público da Comarca da Capital	1.600\$000	800\$000	2.400\$000
Promotor Público de Comarcas do interior	880\$000	440\$000	1.320\$000
Sub-Promotor de Termos	366\$667	183\$333	550\$000

Fonte: Adaptado de Folhas de Pagamento da Instrução Pública e do Poder Judiciário, 1889.

Este quadro oferece, para efeito de comparação, evidências da situação salarial dos professores. Uma primeira consideração diz respeito à remuneração entre os professores do ensino primário — de primeiras letras — e o salário do professor catedrático do Liceu. Esse último, apesar de desfrutar de elevado prestígio social que o cargo lhe conferia, ganhava um salário pouco superior aos primeiros, com a diferença oscilando entre cinquenta e setenta por cento a mais, em relação ao salário dos professores primários.

Se considerarmos que os professores do ensino primário eram mal remunerados nesse período — como o eram antes e continuaram sendo depois — conforme pode ser constatado na Mensagem presidencial encaminhada ao Congresso Estadual (Lima, 1906), então o que se pode concluir é que os professores catedráticos — o cargo mais importante dos professores do Liceu e, portanto, de salário mais elevado — recebem baixos salários.

Como a Escola Normal não tinha, para as autoridades públicas estaduais, a mesma importância do Liceu¹³³, isso permite concluir que a remuneração de seus professores, na melhor das hipóteses, era semelhante à dos professores dessa última instituição, portanto, também insuficiente para a satisfação das necessidades dos professores da referida Escola.

A comparação do salário dos professores com aqueles recebidos por funcionários do Poder Judiciário, no caso os promotores públicos, proposto por Brzezinski (1986), são parcialmente procedentes, conforme o Quadro 4 demonstra. O Promotor Público da Comarca da Capital ganhava o dobro do salário do professor catedrático do Liceu e, os promotores públicos que trabalhavam em comarcas do interior, recebiam uma remuneração que era dez por cento superior àquela a que fazia jus o professor catedrático. Os sub-promotores, então, ganhavam menos do que os professores primários.

Essa situação salarial adversa, dos funcionários do Poder Judiciário, não permaneceu da mesma forma ao longo do tempo. Na medida em que os

¹³³ A esse respeito, ver as dificuldades de implantação da Escola Normal, em Canezin & Loureiro (1994).

recursos públicos foram crescendo, passaram a obter rendimentos maiores. Deve-se considerar, neste caso, que o Poder Judiciário tem utilizado de mecanismos legais, privativos do próprio Poder, para satisfazer seus interesses corporativos, enquanto os funcionários públicos do Poder Executivo — professores, inclusive — não têm a mesma possibilidade.

Outro aspecto a considerar para essa situação na redução do salário dos professores, encontra-se na afirmação do professor Bretas, de que os salários do professor do ensino médio foram se aviltando na medida em que o Liceu foi inchando e a rede de ensino médio foi gradativamente sendo expandida, passando a ser ofertada em diversos municípios. Vianna (1999) atesta fato semelhante no Estado de São Paulo, quando a ampliação da rede escolar com a construção de ginásios levou à contratação de professores sem concurso e sendo remunerados por verbas extraordinárias, sempre exíguas e liberadas com atrasos constantes.

A relação entre expansão da rede pública de ensino e a redução do salário dos professores, também foi constatada por Carneiro (1984), ao analisar o ensino em Goiás entre os anos sessenta e setenta.

Se não é o baixo nível de qualificação que justifica os baixos salários como afirmam os discursos oficiais, não é, igualmente, o peso numérico do pessoal na folha de pagamento que pressiona negativamente os salários. O que estes dados isoladamente não mostram é que a expansão do ensino no período se fez num quadro de compressão orçamentária. (...) uma das formas de financiar a "ilusória" expansão do ensino no período, dada a redução do orçamento, foi a redução do salário do professor. Em algum lugar o dinheiro curto tem que faltar. Esta também é uma questão de prioridade (Carneiro : 1984 : 231-232).

A expansão da rede pública de ensino, possibilitando o acesso da classe trabalhadora ao saber sistematizado oferecido pelas escolas públicas, se deu em condições de degradação da rede escolar mantida pelo Estado.

No processo de degradação das atividades profissionais do educador escolar, com a conseqüente desqualificação de seu trabalho e o aviltamento de seus salários, deu-se algo de semelhante: na medida em que não interessava à classe detentora do poder político e econômico, pelo menos no que diz

respeito à generalização para as massas trabalhadoras, mais que um ensino de baixíssima qualidade, o Estado, como porta-voz dos interesses dessa classe, passou a dar cada vez menor importância à educação pública, endereçando para aí recursos progressivamente mais insuficientes e descurando cada vez mais das condições em que se realizava o ensino de massa. Tudo isso gerou a multiplicação de classes superlotadas, recursos didáticos precários e insuficientes, precaríssima qualificação profissional e baixíssima remuneração do professor e do pessoal da escola em geral (Paro, 2000 : 131-132).

Dessa forma, considerando as fontes analisadas, fica difícil constatar, do ponto de vista salarial, no Estado de Goiás, um período durante o qual o professor — de ensino fundamental ou médio da rede pública estadual — tenha tido uma remuneração que permitisse manter um padrão elevado de vida somente com os rendimentos recebidos no exercício da atividade profissional docente¹³⁴.

Para a disseminação da idéia de que o professor da rede pública de ensino tenha tido no passado, um salário elevado, a explicação deve ser buscada em outro campo: no imaginário social. Numa sociedade agrária, como a goiana, em que desde o Império até os anos sessenta, a atividade econômica esteve centrada na agropecuária e as relações de produção estiveram sob a hegemonia de formas de trabalho não assalariados — parceria, arrendo — ou de assalariamento formal, contábil — camaradagem —, o número de assalariados era diminuto e geralmente empregado na área de serviços. Independente do valor monetário dos salários recebidos, tais pessoas eram vistas como privilegiadas e o salário que recebiam era significativamente considerável em se tratando de remuneração em moeda, obtida com certa regularidade, algo não muito comum em uma sociedade em que a maioria dos trabalhadores, dependentes do trabalho rural, não possuía ou raramente tinha acesso ao dinheiro em espécie, pelas peculiaridades do regime de trabalho a que estavam submetidos. Dessa forma, o salário dos professores era sempre elevado — por mais insuficiente que pudesse ser — como, também, elevado era o prestígio social que desfrutavam. Afinal, numa sociedade de iletrados, aqueles que possuíam o saber sistematizado — por mais insuficiente que este possa ser — eram pessoas que possuíam um prestígio

¹³⁴ Para efeito comparativo, Vianna (1999) detecta a existência de baixos salários entre as professoras no Estado de São Paulo, nos anos vinte.

social elevado. Analisando esse aspecto, de modo inverso — qual seja, do ponto de vista do desprestígio — Gatti (1997) observa que a desvalorização social do professor se faz sentir com mais intensidade em sociedades com maior atividade industrial e com população de nível socioeconômico mais elevado.

Complementariedade

A impossibilidade de se manter e manter os membros da família com os poucos vencimentos provenientes do exercício profissional tem obrigado inúmeros professores do ensino fundamental e médio a adotar estratégias de sobrevivência que lhes possibilite aumentar a renda mensal. Assim, à jornada de trabalho como professor é acrescida outra jornada que pode ser maior, igual ou menor, dependendo da atividade desenvolvida e do rendimento desejado, mas que, conforme o caso, torna-se tão ou mais importante na composição da renda familiar quanto a atividade docente.

A forma como o professor tem complementado sua renda e estabelecido novas estratégias de sobrevivência acompanha o desenvolvimento das forças produtivas em Goiás. Assim, durante o Império, o predomínio das atividades agrícolas e a incipiência do comércio e do setor de serviços obrigavam os professores ao trabalho agrícola como forma de complementar a renda familiar comprometendo, inclusive, as atividades escolares, uma vez que em certas fases do cuidado com a lavoura — plantio, limpeza e colheita — as aulas eram suspensas.

Na medida em que as atividades comerciais e o setor de serviços foram se expandindo, com o crescimento das cidades, os professores passaram a ter novas opções para complementar a renda. O trabalho na lavoura foi gradativamente cedendo espaço ao trabalho urbano, no comércio e nos serviços.

Em muitas cidades, sobretudo em Goiânia e Anápolis, os centros urbanos mais populosos do Estado, muitos professores da rede estadual passaram a trabalhar na rede pública dos respectivos Municípios, ou, ainda, na rede privada, cuja expansão, desde os anos oitenta, tem sido significativa, recrutando parte de seus professores entre aqueles que trabalham na rede pública estadual. Nas cidades do Entorno do Distrito Federal, particularmente Cidade Ocidental, Novo Gama e Valparaíso, a proximidade de Brasília tem permitido que professores residentes nessas cidades exerçam suas atividades na rede pública de ensino do Estado e, ao mesmo tempo, na Fundação Educacional do Distrito Federal, onde os salários são mais atraentes¹³⁵.

Independente da rede escolar em que exerçam a complementariedade e do horário das aulas complementares, o certo é que os professores se submetem a jornadas extenuantes, comprometendo a qualidade do ensino. Não é incomum o caso de professores que trabalham em três turnos — matutino, vespertino e noturno —, jornada de trabalho que leva o professor à exaustão, drena-lhe as energias, mina a resistência imunológica, expondo-o a diversos tipos de doenças. Estudos internacionais, como o de Esteve (1999), ajudam a entender a situação estressante na qual o professor docente se encontra. No Brasil, mais recentemente, a pesquisa desenvolvida pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da UnB, a pedido da CNTE (Codo, 1999) e que investigou minuciosamente a vida de dezenas de milhares de professores das redes públicas estaduais — Goiás, inclusive — constatou a incidência da síndrome de *Burnout*, uma epidemia na educação pública, segundo os pesquisadores¹³⁶.

¹³⁵ Dados divulgados por Odélius & Codo (1999) confirmam uma faixa de remuneração típica, no Distrito Federal, entre R\$ 700,00 e R\$ 999,00, para os professores do ensino fundamental, enquanto em Goiás, a faixa de remuneração típica encontra-se entre R\$ 300,00 e R\$ 499,00. Dados do Censo do Professor 1997 (Inep, 1999), confirma essa diferença considerável entre as duas redes públicas de ensino. O valor médio do salário dos docentes na Pré-Escola e Alfabetização, em Goiás, é de R\$ 353,45, contra R\$ 1.420,05, no Distrito Federal. No Ensino Fundamental, de 1ª a 4ª série, o valor médio dos salários em Goiás é de R\$ 300,21, enquanto no Distrito Federal é de 1.281,87. No Ensino Fundamental de 5ª a 8ª série, os valores são de R\$ R\$ 378,04, para Goiás e, de R\$ 1.413,43, para o Distrito Federal. Por fim, no Ensino Médio, o valor médio do salário em Goiás é de R\$ 396,00, enquanto no Distrito Federal atinge R\$ 1.466,97.

¹³⁶ Segundo Codo & Vasques-Menezes, não existe na literatura internacional uma única definição sobre *burnout*, entretanto, "é consenso até os estudos hoje desenvolvidos que [a síndrome de *burnout*] seria uma resposta ao *stress* laboral crônico, não devendo ser confundido com *stress*. O primeiro envolve atitudes e condutas negativas com relação aos usuários, clientes, organização e trabalho; é assim, uma experiência subjetiva, envolvendo atitudes e sentimentos que vêm

Aulas adicionais e remuneração necessária para complementar a renda são fatores que crescem conjugados. Quanto maior a renda necessária para prover o orçamento familiar, mais aulas tornam-se necessárias para obter o rendimento complementar. Quanto maior o número de aulas, maior e mais diversificado será o número de alunos, de diários, de atividades pedagógicas para corrigir, de provas e testes para aplicar e corrigir, de conteúdo programático a ser ministrado.

Nos últimos anos, com o crescimento do desemprego motivado pelas inovações tecnológicas, inúmeros professores têm sido obrigados a estabelecer estratégias de sobrevivência que o levam diretamente para a informalidade. Expande-se o trabalho por conta própria, com professores utilizando o tempo disponível para vender produtos de beleza, vestuário, jóias e bijuterias, dentre outros produtos. Alguns professores têm procurado complementar a renda produzindo em casa, doces e salgados, que depois são vendidos a uma clientela previamente dirigida.

Uma vez mais, independente do trabalho complementar executado, o certo é que essa atividade complementar afeta o trabalho docente. O tempo ocupado com a mesma é subtraído do tempo que o professor poderia estar preparando aulas, lendo ou corrigindo atividades dos alunos ou, ainda, o tempo de descanso necessário para que possa repor as energias indispensáveis para realizar bem o trabalho docente. Nos casos do trabalho por conta própria, como o trabalho complementar é incerto, ocupando muito tempo e nem sempre garantindo o rendimento necessário, a atividade docente fica sempre prejudicada, pois o tempo disponível para a mesma, inclusive o do horário de aulas, corre o risco de ser subtraído se, excepcionalmente, for possível desenvolver um trabalho extra que possa dar um ganho substancial, ainda que momentâneo.

Envolvidos que estão, em satisfazer suas necessidades primárias — alimentação, vestuário, habitação, transporte — os professores são privados de

acarretar problemas de ordem prática e emocional ao trabalhador e à organização. O conceito de *stress*, por outro lado, não envolve tais atitudes e condutas, é um esgotamento pessoal com interferência na vida do indivíduo e não necessariamente na sua relação com o trabalho" (Codo & Vasques-Menezes, 1999 : 240).

satisfazer outras necessidades que, no caso da profissão que exercem, são importantes para que possam desempenhar bem suas atividades profissionais.

A insuficiência de rendimentos, posto que a complementariedade é para permitir a satisfação de suas necessidades básicas, leva a maioria dos professores a se isolar, dedicando-se quase integralmente ao trabalho e à família, pouco se entusiasmando

com o leque de atividades lúdicas oferecidas pela sociedade moderna, [revelando ainda] uma maior preferência pelo consumo ou pelos lazeres que se caracterizam por serem domésticos e que podem ser usufruídos, na maioria das vezes, de forma individual, e que oferecem pequenas oportunidades de gasto (Setton, 1994 : 76).

Nem todos os professores que exercem atividade complementar a realizam através da atividade docente. Parte deles trabalham no setor de serviços, no comércio e em atividades ditas informais. Esta situação se verifica, sobretudo, entre os professores com menor qualificação docente ou com muito tempo de exercício na profissão, fatores impeditivos para que possam competir no trabalho docente na rede privada. Nesse caso, o trabalho não-docente oferece uma ampla possibilidade de complementariedade. Muitos professores exercem a docência no período noturno, para se adaptar ao trabalho não-docente, geralmente realizado durante o dia. Nesses casos, a jornada de trabalho docente, via de regra, é menor do que a jornada do trabalho complementar. Com o tempo, a dedicação do professor à atividade docente tende a arrefecer, seja pelo cansaço decorrente da atividade complementar — realizada quase sempre antes e tomando a maior parte de seu tempo — seja pelo desencanto em relação à sua situação enquanto profissional docente quando comparada com a atividade não-docente, sua remuneração, o trabalho realizado e as perspectivas profissionais.

Ao tomar-se uma profissão caracterizada pela complementariedade, em que seus profissionais necessitam de outro trabalho para aumentar a renda, a profissão docente torna-se aberta, permitindo que o oposto também aconteça. Não só os professores complementam rendimentos através de outras atividades, como pessoas que desenvolvem outras atividades profissionais adentram na

profissão docente, estimulados que estão pela precariedade nela existente, a qual exige todo ano a reposição de uma parcela de profissionais para suprir as vagas dos que se aposentam ou desistem da profissão. Acresce-se, ainda, o fato de que a baixa qualificação profissional dos docentes da rede pública é um estímulo para que pessoas com qualificação mínima ou mesmo não-qualificadas enquanto docentes ingressem na profissão.

Em tempos de grave crise e instabilidade no mercado de trabalho, com o desemprego atingindo índices acima daqueles considerados toleráveis pelo próprio mercado e, apesar de sua precariedade, da baixa remuneração proporcionada e de seu caráter complementar, e talvez, principalmente por isso, a profissão docente significa também uma opção menos insegura para aqueles que, não pretendendo ter a profissão como referência, asseguram o trabalho na mesma como uma garantia de vínculo empregatício e de uma aposentadoria que, por menor que possa ser a remuneração, representa proteção em tempos de incerteza.

A ausência de uma política efetiva de valorização da profissão, não obstante a existência formal de um Estatuto do Magistério, o qual nem sempre foi devidamente respeitado pela administração pública estadual, tem contribuído para que a profissão encontre-se em avançado grau de precarização. Os baixos salários, além de levarem à dupla jornada de trabalho, efetivando a *complementariedade* — na medida em que as outras atividades tornam-se mais importantes contribuindo no orçamento familiar com regularidade —, também têm-se destacado como um fator para a evasão dos professores, que abandonam o ensino público, procurando outras alternativas de trabalho. Ademais, a divulgação das condições de trabalho na rede pública estadual tem um caráter inibidor para que inúmeros professores licenciados, sequer se habilitem a exercer a profissão, preferindo outras atividades.

Precarização

As profissões adquirem prestígio e consideração da sociedade e, sobretudo, daqueles que vão exercê-la, a partir da possibilidade que têm aqueles que a escolheram de poder exercitá-la por toda a vida profissional, ocupando-a e recebendo uma remuneração que permita se manter através da mesma.

A estabilidade da profissão é, portanto, um importante componente a ser observado, pois permite avaliar o peso institucional dessa profissão, a qual deve dar segurança àqueles que vão exercê-la, segurança de ascensão profissional, de remuneração, de garantias quando de uma aposentadoria. Se a profissão não é capaz de garantir esses critérios, torna-se instável, aberta, permeável, exposta permanentemente às oscilações do mercado de trabalho.

A profissão deve garantir a entrada em seu interior através de critérios oriundos do mérito, o qual deve ser obtido a partir da qualificação profissional devida, evitando assim que pessoas sem a referida qualificação a exerçam. Com isso, é possível estabelecer mecanismos de proteção que dão identidade e conformidade à profissão.

A profissão docente é, certamente, uma profissão exposta, permeável. No caso da docência na rede pública de ensino do Estado de Goiás, as condições em que a mesma se desenvolve permitem que pessoas não habilitadas a exerçam e a política de baixos salários não são convincentes para estimular os profissionais com qualificação a ocupá-la. Dessa forma, a tendência é que muitos professores abandonem a profissão em virtude da situação salarial e das condições de trabalho.

A vigência de um Estatuto do Magistério e de um Plano de Carreira poderia ser entendida como mecanismos eficazes para fortalecer e dar estabilidade à profissão. Entretanto, na medida em que o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira não são cumpridos, fica difícil acreditar em carreira estável. A precarização ganha corpo, descaracterizando a profissão, tomando-a permeável e

proporcionando a ação do clientelismo no sentido de admissão/ingresso na atividade docente.

A precarização da profissão, afetando sua consolidação e a qualidade do ensino tem provocado ceticismo na sociedade, quanto à qualidade do ensino público. Nesse sentido, inúmeras famílias, mesmo sem ter condições materiais que permitam despesas elevadas com a educação dos filhos, têm sacrificado parte do orçamento familiar para matriculá-los em escolas particulares acreditando que, assim, os mesmo estarão livres de um ensino que sofre constante degradação, devido às condições precarizadas da profissão e da carência de material didático-pedagógico da escola pública.

Um dos sinais mais inquietantes da precarização da profissão encontra-se na presença significativa de professores em regime de *pró-labore*. Nos anos oitenta, em razão das constantes pressões do movimento sindical docente, assistiu-se à institucionalização do concurso público como mecanismo de provimento do cargo de professor. O primeiro concurso aconteceu em 1984, seguindo-se outros. Entretanto, nos anos noventa, as administrações estaduais resistiram à realização de novos concursos, suprimindo as vagas com professores em regime de *pró-labore*.¹³⁷ Com isso, o instituto do concurso público, apesar da exigência legal, cedeu lugar a mecanismos de provimento que desconsideram os critérios de mérito, voltando à prática do clientelismo político.

Apesar de existirem profissionais habilitados ao exercício do cargo, há um número considerável de professores não-habilitados, o que agrava a situação, por si mesma, irregular. Além do fortalecimento do clientelismo, deve-se acrescentar que tais medidas contribuem para a precarização da profissão na medida em que estes profissionais não se encontram em situação regular, não vêem motivos para investir na atividade profissional, encontrando-se sempre na condição de temporários, passíveis de substituição a qualquer momento, além de

¹³⁷ Após vários anos sem concurso, a administração estadual realizou, em 1998, concurso público para preenchimento de parte das vagas existentes, contudo, a nomeação e efetivação não têm ocorrido com a urgência necessária, demonstrando uma resistência e predisposição no cumprimento das determinações legais e, por que não, na eliminação de um importante foco de clientelismo político no ensino público.

levar as pessoas que estão trabalhando em condições precárias a um desencanto com a atividade profissional docente no ensino público.

A precarização e o investimento na contratação de professores em regime de *pró-labore* afeta o ambiente de trabalho. Em geral, há um distanciamento entre os professores efetivos, dos Quadros Permanente ou Transitório, e os professores *pró-labore*. Enquanto os primeiros têm as garantias estatutárias, os últimos são estranhos no ninho, não encontrando o amparo legal que os possibilite reivindicar todos os direitos garantidos no Estatuto ou constitucionalmente, como férias, adicional por tempo de serviço etc.

A maior parte dos professores em regime de *pró-labore* é formada, recém-formada ou, ainda, estudante de licenciatura ou de bacharelado. Entre os estudantes de licenciatura, o contato com a realidade da escola pública antes de concluída a graduação provoca, na maioria deles, uma visão cética do que seja o ensino público.

Essa experiência inicial, forçada pela necessidade de garantir a sobrevivência do aluno de licenciatura, pode não ser positiva para o futuro profissional. Em geral, a par de ser inexperiente e de não deter os pré-requisitos da formação, pode, até por uma questão de auto-afirmação, apresentar dificuldade para trocar idéias com outros professores da escola, além de encontrar, por parte deles, pouca abertura para tanto. Além disso, freqüentemente ocorre não serem eles assistidos pedagogicamente por um orientador mais experiente. Esse impacto negativo ajuda a criar uma imagem caricatural da escola e do professor que fortalece mecanismos de resistência à profissão já difusos na sociedade (Loureiro, 1999 : 115).

Essa imagem caricatural da escola, de que nos fala Loureiro (1999), leva muitos alunos das licenciaturas, ou mesmo já licenciados, a desistirem da profissão, divulgando entre os colegas a situação precária da profissão, desestimulando àqueles que pensam em ser professores. Entre os que se mantêm na profissão, muitos recusam o trabalho na rede pública, optando por exercê-la na rede privada.

Mas, de todos os aspectos que afetam a precarização da atividade docente, com a inserção dos *pró-labore*, certamente o de maior impacto do ponto

de vista da administração pública diz respeito à redução da folha de pagamento da Secretaria de Estado da Educação. O crescimento do número de professores tem acontecido sempre através de investimentos que não correspondem proporcionalmente à expansão do número de profissionais docentes. Se nos anos sessenta e setenta, como observa Carneiro (1984), a expansão do ensino se fez através da redução do salário dos professores, nos anos noventa a redução se dá através da intensificação da precarização da atividade profissional, via institucionalização do professor *pró-labore*, uma vez que os salários já se encontram tão comprimidos que uma redução mais drástica dos mesmos poderia levar a uma insolvência da rede pública de ensino, com a evasão generalizada de professores¹³⁸. Assim, se não é aconselhável tamanha redução do salário, a opção é pelo investimento na precarização da profissão, com a institucionalização do professor em regime de *pró-labore* que, como já mencionado, não tem acesso a uma série de direitos trabalhistas permitindo, com isso, a redução da folha de pagamento por outras vias.

O desrespeito por parte da administração estatal, quanto aos direitos trabalhistas dos professores não é algo novo. Carneiro (1984) observa que, nos anos setenta, o Estado deixou de recolher o FGTS por longo tempo e os professores trabalhavam sem estar regularizados, pois a assinatura dos contratos levava, em média, de oito meses a um ano, período durante o qual não recebiam qualquer tipo de remuneração.

Deficiência na formação profissional

A remuneração obtida no exercício da atividade docente é um sério obstáculo à qualificação profissional dos docentes. Citando dados nacionais,

¹³⁸ É importante ter em mente que a situação atual é vantajosa para a administração pública estadual porque parte dos professores pertence ao Quadro Permanente, o que permite à rede pública de ensino do Estado funcionar, ainda que de forma precária, mantendo em dia as atividades e o calendário escolar.

Loureiro (1999) afirma que os professores licenciados não estão, em sua maioria, exercendo a atividade profissional docente e, dentre aqueles que a exercem, o tempo médio de permanência na profissão é de aproximadamente cinco anos¹³⁹. Essa afirmação evidencia a precariedade, instabilidade e provisoriedade da profissão. Decepcionados com os poucos vencimentos decorrentes do exercício da atividade, a tendência de parte dos professores — quando não buscam a complementariedade salarial — é a desistência da profissão.

Se, durante o Império, os professores trabalhavam por algum tempo e, em seguida, “desamparam” a escola (Bretas, 1991), na sociedade contemporânea a desistência persiste como saída para parcela significativa que ingressa na atividade docente na rede pública de ensino do Estado. Com isso, o investimento de anos na formação profissional fica prejudicado.

Como observa Paro (1997), a formação profissional dos professores não é algo isolado que, uma vez solucionado, resolve o problema da qualidade do ensino. Existem determinantes presentes na deficiência da formação profissional que se constituem em fatores desestimulantes, levando à evasão de profissionais habilitados e à improvisação e absorção pelas escolas de professores menos qualificados. E, dentre esses fatores determinantes, a remuneração ocupa um lugar central.

Numa economia de mercado, quando cai a remuneração por determinada ocupação, ocorrem, como consequência imediata, uma cadeia de fatores que leva à queda da qualidade da força de trabalho a ela associada. Uma das primeiras ocorrências é a evasão das pessoas mais bem qualificadas, que investiram em sua formação e treinamento na expectativa de obter uma remuneração que tal ocupação já não mais oferece. Com o tempo, a ocupação só consegue atrair pessoas menos qualificadas, ou seja, aqueles que, por suas limitadas capacidades profissionais, não podem contar com melhores alternativas de emprego (Paro, 1997 : 95-96).

¹³⁹ Dados do Censo do Professor 1997 atestam um tempo médio de regência de 10,83 anos para o total das redes públicas de ensino estaduais e, de 9,24 anos, para os professores da rede pública de ensino do Estado de Goiás, que por sua vez é superior ao constatado na rede privada do Estado, que é de 7,90 anos. Analisando o fato por outro aspecto, qual seja, a idade média dos professores, constata-se que na rede pública de ensino estadual em Goiás, a idade média dos professores é de 36,12 anos, contra 38,08 anos de idade do total das redes públicas de ensino estaduais (Inep, 1999).

Mas, entre aqueles que têm ingressado na profissão, ultimamente, com o intuito de se realizar profissionalmente — tendência essa manifestada por parcela de professores recém-licenciados, segundo Loureiro (1999) — os baixos salários são fatores desestimulantes.

Mas, como se realizar profissionalmente se a política salarial não reconhece o mérito adquirido pelos professores licenciados? O atual Estatuto do Magistério Estadual (Lei n.º 12.313/94), ao fixar os vencimentos dos professores estabeleceu uma diferença de apenas vinte e um por cento entre o vencimento de um nível e outro imediatamente superior¹⁴⁰.

A política de contenção salarial adotada pelas administrações estatais, ao longo do tempo, tem desestimulado a capacitação profissional. Para um professor que tenha apenas o curso equivalente ao do magistério (P-I) e que, caso queira, ter uma melhoria significativa no salário, terá de fazer uma licenciatura, seguida de especialização e, no mínimo, mestrado. Assim, ao longo de pelo menos sete anos ininterruptos, após os quais, portando o título de Mestre, poderá usufruir um salário que será pouco superior ao dobro do salário de professor com curso de magistério em início de carreira¹⁴¹. Dessa forma, a perspectiva de realização profissional — do ponto de vista salarial — absorve, em condições excepcionais, entre um terço e um quarto de vida profissional do professor. E isso para ganhar um salário que, apesar da diferença de valor em relação ao profissional com formação em magistério, ainda é insatisfatório quando comparado com o de outras profissões que exigem como habilitação um curso superior. A expectativa de ascensão profissional não recebe um estímulo

¹⁴⁰ Desde outubro de 1.997, essa cláusula do Estatuto do Magistério deixou de ser cumprida por parte do Estado.

¹⁴¹ É importante lembrar que, a promoção vertical só é assegurada após um interstício de dois anos de exercício profissional no nível imediatamente anterior ao que está sendo pleiteado. Assim, o Professor P-III (portador do diploma de Licenciatura Plena) que fizer jus à promoção para P-V (portador do título de Mestre), terá que, antes, ser promovido a P-IV, permanecendo nesse nível por dois anos e, só então, poderá pedir a promoção para o nível P-V. Isso leva mais anos do que se a promoção fosse automática. Tal mecanismo representa um claro indício de contenção de despesas por parte do Estado, na medida em que protela a promoção e, em decorrência, os vencimentos do professor.

satisfatório, constituindo-se muito mais em uma realização pessoal do que em uma perspectiva profissional.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito à admissão na rede pública. A interferência do clientelismo — que será analisado mais à frente — é um sério obstáculo à qualificação profissional. Apesar de legalmente exigido para o ingresso na rede pública estadual de ensino fundamental e médio, o concurso público foi um instituto que ficou anos sem ser utilizado. Com isso, os professores — licenciados ou não — que ingressaram na carreira, na condição de *pró-labore*, ficaram em situação precária, recebendo salários irrisórios e foram submetidos aos humores da administração da unidade escolar em que se encontravam lotados e da Delegacia Regional de Ensino à qual a Escola em que trabalhavam estava jurisdicionada. Tais fatores concorreram para que muitos profissionais, que poderiam fazer um curso de licenciatura, desistissem de fazê-lo, desestimulados que estavam por constatar uma realidade nada promissora no ensino público.

Nos últimos anos, devido às exigências da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da Educação Nacional (Lei 9.394/96), as administrações públicas — municipais e estaduais — responsáveis pela educação básica — educação infantil, ensino fundamental e ensino médio — têm enfatizado a qualificação dos profissionais docentes que atuam nas redes públicas de ensino¹⁴². A LDB prevê a obrigatoriedade, nas suas disposições transitórias, de que todos os professores a serem admitidos até o fim da *Década da Educação*¹⁴³ sejam habilitados em nível superior, bem como sejam capacitados aqueles que já exercem a atividade profissional e não são habilitados.

¹⁴² De acordo com o artigo 62 da Lei 9.394/96, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”.

¹⁴³ A *Década da Educação* foi instituída pela LDB, devendo iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei (art. 87), portanto, entre 1.997 e 2.007. Tal iniciativa encontra-se em consonância com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, documento aprovado na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, em março de 1.990, e que foi convocada pela UNESCO, UNICEF, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (Bird – mais conhecido como Banco Mundial).

Em virtude da exigência da legislação, o governo estadual foi obrigado a iniciar um amplo programa de qualificação profissional dos professores do ensino fundamental e médio, através de cursos de licenciatura, denominados “emergenciais” — ou licenciatura parcelada —, oferecidos pela Universidade Estadual de Goiás (UEG).

Sem dúvida, o número de professores não habilitados (leigos) na rede pública de ensino do Estado é elevado¹⁴⁴. Entretanto, se for comparado o número de profissionais docentes que são habilitados anualmente pelas instituições de ensino superior existentes no Estado, percebe-se que não haveria necessidade de capacitação do pessoal docente em número tão elevado, se os profissionais habilitados fossem imediatamente incorporados pela rede pública de ensino e, se entre aqueles que ingressam na rede, as condições para o exercício profissional permitisse a permanência dos mesmos.

Nesse caso, o mercado é responsável pela “seleção”, pois os profissionais de qualidade acabam sendo atraídos para outras atividades nas quais podem obter melhor remuneração. Em contrapartida, os profissionais com

¹⁴⁴ Segundo o Censo do Professor 1997 (Inep, 1999), dos 7.262 professores que atuam no ensino fundamental de 1ª a 4ª série na rede pública de ensino do Estado de Goiás, 271 só possuem o ensino fundamental, 5.913 o ensino médio completo e, 1.058, o ensino superior, enquanto outros 20 professores não informaram o grau de formação. Ou seja, mesmo considerando que os 14,56% que possuem curso superior sejam habilitados para a atividade docente — fato improvável, devido ao número de professores com curso superior que são advogados, economistas, médicos, odontólogos, dentre outros —, ainda assim existiriam, no mínimo, 85,15% de professores não habilitados no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, como exige a LDB.

Quanto aos professores que atuavam no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, havia 87 professores com grau de formação restrito ao ensino fundamental, 6.355 professores com ensino médio completo e 4.814 professores com ensino superior, enquanto outros 39 não informaram o grau de instrução. Mantendo as mesmas considerações, constata-se a existência de, no mínimo, 73,03% de professores leigos no ensino fundamental de 5ª a 8ª série.

No ensino médio, dentre os professores recenseados, 13 informaram possuir somente o ensino fundamental, 2.172, concluíram o ensino médio, 3.672 possuem curso superior completo ou mais e 33 não informaram o grau de instrução. Ressalvadas as considerações anteriores, isso permite atestar a existência de, no mínimo, 37,09% de professores leigos no ensino médio.

Comparando com a média das redes públicas de ensino estaduais do Brasil, o Estado de Goiás apresenta um percentual alarmante de professores leigos. No ensino fundamental de 1ª a 4ª série, 85,15% no Estado de Goiás, contra 67,53% do percentual médio para o Brasil. No ensino fundamental de 5ª a 8ª série, 73,03% no Estado de Goiás, contra 23,42% do percentual médio do Brasil; e, no ensino médio, 37,09% no Estado de Goiás, contra 9,54% do percentual médio do Brasil.

menor qualificação são absorvidos pelo ensino público, o que tem vinculação direta com os cursos de formação.

Completa-se, com isto, uma espécie de círculo vicioso, com a baixa qualidade do ensino fundamental estimulando a baixa qualidade dos cursos formadores de profissionais que vão atuar no ensino fundamental e concorrer para a perpetuação de sua baixa qualidade. É por isso que se torna difícil exigir arbitrariamente um alto padrão de qualidade dos cursos de preparação de professores, quando os profissionais aí formados, por mais baixa qualificação que apresentem, têm sido aceitos, sem maiores exigências, no mercado que os emprega (Paro, 1997 : 96).

A remuneração profissional é o principal fator impeditivo à inserção dos professores recém-habilitados no exercício da profissão. Conforme já mencionado, o número de professores licenciados que não se encontram em atividade docente é elevado e, quando exercem a profissão, é por pouco tempo.

No caso particular da Universidade Federal de Goiás — a principal instituição de ensino superior do Estado — e que é responsável pelo ingresso anual de centenas de professores no mercado de trabalho, pesquisa coordenada por Loureiro (1999), conclui que

os egressos dos cursos de licenciatura, que permanecem no magistério, têm-se destinado, na sua maioria, a escolas particulares e que a grande parte dos professores das escolas estaduais e municipais ou são leigos ou são formados em faculdade com padrão educacional inferior ao da universidade pública (Loureiro, 1999 : 20).

Essa conclusão oferece dados relevantes para se discutir a política de qualificação docente no Estado de Goiás. Três aspectos nela contidos demonstram com clareza o desinteresse do aparelho estatal pela formação dos docentes da rede pública de ensino fundamental e médio do Estado, quais sejam:

a) Os licenciados na UFG destinam-se, na sua maioria, às escolas da rede privada, onde poderão obter remuneração superior àquela obtida pelos professores da rede pública¹⁴⁵;

b) Os professores da rede pública são, em grande parte, leigos, evidenciando a deficiência na qualificação profissional e o caráter complementar, permitindo que pessoas não qualificadas ingressem na rede pública de ensino¹⁴⁶, na condição de *pró-labore*, ou mesmo enquanto concursados, utilizando-o como garantia de um segundo salário em uma profissão que, apesar de precária, poderá suprir necessidades emergenciais na falta temporária de outro trabalho assalariado;

c) Parcela dos professores da rede pública de ensino, que são licenciados, concluíram a graduação em instituições de ensino superior isoladas, com baixo padrão de qualidade, inferior à qualidade do ensino oferecido pelas universidades públicas, comprometendo a qualidade do ensino oferecido pela rede pública.

¹⁴⁵ Uma vez mais, de acordo com os dados do Censo do Professor 1997 (Inep, 1999), o salário médio dos professores de educação básica na rede pública de ensino do Estado de Goiás é de R\$ 357,79, contra R\$ 539,02, do salário médio dos professores da rede privada em Goiás. Se a comparação tiver por referência os graus de ensino, o resultado é o seguinte: na pré-escola e alfabetização, R\$ 353,45, na rede pública do Estado e, R\$ 434,40, na rede privada; no ensino fundamental de 1ª a 4ª série, R\$ 300,21, na rede pública do Estado e, R\$ 447,91, na rede privada; no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, R\$ 378,04, na rede pública do Estado e, R\$ 648,23, na rede privada; e, no ensino médio, R\$ 396,00, na rede pública do Estado e, R\$ 753,43, na rede privada.

Quanto maior o grau de ensino, maior fica a diferença entre o salário pago na rede pública de ensino do Estado e o salário pago pela rede privada. A remuneração menos insatisfatória na rede privada ajuda a explicar a diferença existente quanto à composição do quadro docente de ambas as redes, no que diz respeito aos graus de formação e habilitação. Enquanto, no mínimo, 85,15% dos professores do ensino fundamental de 1ª a 4ª série da rede pública de ensino estadual são leigos, na rede privada são 69,82%; no ensino fundamental de 5ª a 8ª série, 73,03% dos professores da rede pública de ensino estadual são leigos, contra 47,57% da rede privada; e, no ensino médio, os percentuais são de 37,09% e 21,23%, respectivamente.

¹⁴⁶ De acordo com Paro, "os baixos salários, articulados com os outros fatores inibidores da oferta de pessoal docente, parecem acabar por atrair para a escola pública, especialmente as de periferia, somente as pessoas com pouca qualificação, como estudantes de faculdade que ainda não têm uma formação de nível superior e, às vezes, vêem o magistério como um bico temporário para pagar seus estudos ou conseguir manter-se durante o período em que freqüentam a universidade" (Paro, 1996 : 238-239).

Esses fatos, apesar de constatados recentemente, apresentam claros indícios de continuidade de uma política de qualificação profissional docente deficiente, a qual tem-se constituído em foco de aparente preocupação das autoridades públicas quando, em verdade, a situação tem sido crítica, perdurando desde o período imperial. Nesse sentido, a pesquisa desenvolvida por Canezin & Loureiro (1994), sobre a Escola Normal em Goiás, oferece uma análise substancial das dificuldades para a criação e estruturação de uma instituição de ensino destinada à formação de profissionais docentes. Tais dificuldades atestam a falta de uma política de formação profissional séria e responsável, capaz de satisfazer as necessidades de qualificar com competência os profissionais destinados ao exercício da docência.

Mas, se a ação estatal revela o descaso — ou o pouco interesse —, para com a formação docente, é preciso lembrar que a sociedade se manifesta em sentido oposto. Se, como afirma Paro, “instado pelas pressões da população a oferecer escola para todos, o Estado exime-se de se comprometer com a qualidade dos serviços oferecidos” (1997 : 90), os segmentos sociais organizados, por sua vez, criam mecanismos, estabelecem estratégias e passam a exigir a satisfação de direitos não contemplados, dentre eles, o de um ensino de qualidade.

Se, apesar disso, ainda não são bem sucedidos, isso não invalida a ação reivindicatória, uma vez que a satisfação de tais direitos demanda tempo, exigindo o sacrifício de gerações e o avanço gradativo em direção aos objetivos pretendidos. No caso da formação de profissionais docentes — um dos fatores que podem conduzir à consolidação de um ensino público de qualidade — a reivindicação se faz presente de longa data e as próprias autoridades administrativas reconhecem a legitimidade do que é reivindicado, não obstante usarem de subterfúgios que levam à descaracterização e inviabilidade da reivindicação.

Mesmo assim, desde o final dos anos setenta, com a entrada na cena política de novos protagonistas, representados pelos movimentos sociais — e, dentre estes movimentos, o movimento docente —, que a defesa de um ensino

público de qualidade e, por extensão, da valorização do magistério, ganhou centralidade. A política de interiorização e expansão do ensino fundamental e médio, em curso desde os anos sessenta se fez, dentre outros aspectos, com a absorção de um grande contingente de pessoas sem a devida qualificação para o exercício da atividade docente.

A princípio, a presença dessas pessoas se ocupando da atividade docente não era algo preocupante — até porque era uma situação emergencial em decorrência da expansão e da urgência em satisfazer as necessidades educacionais de milhares e milhares de crianças em idade escolar até então impedidas de estudar —, com o tempo, todavia, tal situação, como era de se esperar, se tornou incompatível com as necessidades da prática docente. Acresce-se que, com as reivindicações em prol da implantação de um Estatuto do Magistério e de um Plano de Carreira, os professores leigos passaram a ter, através da qualificação profissional, uma possibilidade concreta de melhorar os seus vencimentos a que têm direito.

Dessa forma, professores da Capital e do interior do Estado, com vários anos no exercício da atividade docente, passaram a exigir o acesso aos cursos de licenciatura. A impossibilidade decorrente da falta de recursos financeiros e mesmo de locomoção, para que os professores do interior pudessem estudar na Capital do Estado — sem contar a insuficiência de vagas para satisfazer a demanda reprimida — levou à mobilização, em diversas cidades do Estado, para a instalação de instituições de ensino superior, que oferecessem habilitação em licenciatura.

Com o retorno das eleições diretas para governadores de Estado, em 1982, o clientelismo político encontrou outro campo fértil para expandir seu raio de ação no ensino público, dessa vez influenciando diretamente na política de formação profissional docente.

O Governo eleito em novembro de 1982 iniciou o processo de expansão do ensino superior em Goiás, a partir da instalação de faculdades isoladas em

diversas cidades do interior do Estado¹⁴⁷. A instalação dessas faculdades atendia parcialmente às reivindicações sociais, que exigiam um ensino público de qualidade. Entretanto, a forma residual e a ação clientelista com que tais reivindicações foram atendidas demonstram a pouca preocupação das administrações estatais, no que diz respeito ao ensino público.

O Estado priorizou os cursos de Licenciatura, principalmente em razão do baixo custo para a instalação dos mesmos. As faculdades, na medida em que eram aprovadas, foram sendo instaladas sem a devida infra-estrutura, funcionando em prédios pertencentes à rede pública de ensino, quase sempre dividindo o espaço com a unidade escolar que emprestava o prédio, com esta funcionando durante o dia e a faculdade à noite. Não existiam laboratórios, bibliotecas e os materiais didático-pedagógicos eram insuficientes — e, em vários casos, tomados de empréstimo à unidade que cedia as instalações para funcionamento da faculdade.

O fato mais grave se refere ao quadro docente pois o mesmo não foi, a princípio, selecionado pelo mérito, mas sim por injunções clientelistas que permitiram que profissionais apenas graduados — sem nenhuma titulação a mais — ministrassem as aulas, além de muitos deles serem escolhidos entre aqueles que partilhavam dos mesmos interesses daqueles que estavam exercendo o controle da administração pública. Embora existisse uma carência de profissionais qualificados para preenchimento das vagas de professores nessas faculdades, o certo é que não havia uma política de absorção dos poucos profissionais existentes¹⁴⁸, pois a remuneração não era satisfatória — e continua não sendo —, sem esquecer o fato de que a adoção de tal política ia contra os interesses do

¹⁴⁷ Até 1979, existiam no Estado de Goiás duas universidades (a UFG e a Universidade Católica de Goiás — UCG) e nove instituições de ensino superior isoladas, sendo cinco mantidas pela iniciativa privada e quatro públicas (três estaduais e uma municipal). Sobre a política de expansão do ensino superior em Goiás, nos anos oitenta, ver Baldino (1991) e Dourado (1997).

¹⁴⁸ Somente nos últimos anos — ante as exigências da LDB e com a instalação da UEG (sucedânea da Universidade Estadual de Anápolis), a qual realizou um concurso público para provimento de algumas vagas de professores — o Estado demonstrou um maior interesse pela valorização dos cursos de formação, com a qualificação de seus docentes. Entretanto, é necessário ressaltar, que a UEG continua sendo território sob forte atuação do clientelismo político, com todas as máculas e condutas censuráveis que lhes são tão peculiares.

clientelismo. Assim, a política de formação profissional se encontra comprometida, uma vez que as instituições públicas de ensino superior mantidas pelo Estado e responsáveis, em parte, pela formação profissional docente, se encontram em condições semelhantes de funcionamento àquelas verificadas na rede pública de ensino¹⁴⁹.

Dai a aparente contradição presente na atual política de formação docente. Com efeito, não fosse a exigência legal, dificilmente haveria a preocupação com o investimento em uma política de formação intensiva e imediata dos docentes da rede pública de ensino do Estado. Essa política de formação não acontece devido à deficiência ou insuficiência de instituições responsáveis pela formação docente, mas sim devido à política de desvalorização do profissional docente e do desinteresse das administrações estatais em relação ao ensino público, que tem persistido ao longo do tempo¹⁵⁰. Trata-se de uma situação estrutural, sensível às mutações presentes na conjuntura, mas que mantém sua essência na longa duração.

O clientelismo político

O clientelismo político tem se revelado um sério obstáculo à existência de um ensino de qualidade na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado. Para apreender o processo de institucionalização do clientelismo, seu

¹⁴⁹ Outro fato grave diz respeito às diversas formas utilizadas para a expansão do ensino superior no Estado, permitindo inclusive a institucionalizadas das fundações municipais, abrindo caminho para a não-gratuidade do ensino, quando não da simples privatização. A respeito da forma como se estruturou esse ensino em Goiás, nos anos oitenta, ver Dourado (1997).

¹⁵⁰ "Com relação à formação e à carreira de professores, seus salários e condições de trabalho (local, infra-estrutura, material didático), as iniciativas têm sido, até aqui, mais que modestas, como se o professor se fabricasse por um passe de mágica ou como se um sistema educacional, que é a base de uma nação, pudesse funcionar sempre através de 'quebra-galhos', 'dá-se um jeitinho'. O resultado está aí: analfabetismo funcional em todos os níveis, formação de várias gerações comprometidas por baixa inserção cultural. Fica-se correndo através do 'deficit', seja com programas compensatórios, supletivos, ou de formação em serviço. Esta, a formação em serviço, não existe para aprimorar profissionais nos avanços e inovações de suas áreas, a da educação, inclusive, mas para suprir aspectos de sua má formação anterior" (Gatti, 1997 : 5-6).

enraizamento na vida social e na cultura política de sociedades agrárias, como a goiana, é preciso entender que o mesmo não significa uma manifestação ultrapassada da política oligárquica que insiste em permanecer viva, não obstante a modernização da estrutura social e econômica. Longe de expressar aspectos conjunturais, o clientelismo político é fenômeno constitutivo de uma sociedade agrária onde a apropriação dos recursos públicos por grupos privados é traço característico devendo, portanto, ser objeto de análise enquanto aspecto estrutural que o torna "moderno", acompanhando as mudanças conjunturais características da modernização conservadora.

Esse fenômeno do clientelismo, longe de ser uma forma arcaica em vias de desaparecimento, tem-se constituído num traço marcante das relações políticas em Goiás. As alterações na estrutura agrária, o êxodo rural e a urbanização redefiniram, modernizaram as "formas de apadrinhamento político" para acesso aos recursos do Estado, entretanto, não as fazem desaparecer. Em suas múltiplas formas de manifestação, não deixou de ser uma forma de convivência ou conivência política considerada legítima, principalmente nos momentos eleitorais, servindo como elo de uma corrente, sobre a qual se assenta o pacto entre o executivo e o legislativo no sentido de articulação e mobilização dos agentes políticos para obtenção dos dividendos eleitorais (Canesin, 1993 : 63).

A ação do clientelismo se estende a todas as áreas onde existe a possibilidade de atuação com fins de satisfazer a interesses pessoais, privados, utilizando quase sempre da coisa pública para atingir tal objetivo. A clientela assistida retribui com o apoio político-eleitoral.

A difusão do clientelismo não ocorre somente durante o período eleitoral. Está impregnado na vida cotidiana. No passado, na época em que as oligarquias exerciam o controle hegemônico sobre a atividade político-partidária, o clientelismo abrangia toda a atividade da clientela – ou da *gente* — da região controlada pelo coronel¹⁵¹. A prática não se extinguiu com a modernização conservadora, continuou se reproduzindo de diversas formas, enraizando na cultura política, uma vez que a fragilidade da organização social e política favorece sua disseminação.

¹⁵¹ Em Leal (1975) encontra-se uma lista, que ele próprio afirma incompleta, dos serviços comuns oferecidos pelo coronel à sua clientela.

No ensino público, o clientelismo tem vida longa. Uma das primeiras manifestações, durante a República Oligárquica, foi no controle sobre a indicação de pessoas para ocupar o cargo de professor, em detrimento da escolha através de concurso público. Com isso, a profissão se tornou refém de injunções político-eleitoreiras. Tal prática institucionalizou-se e, até os anos setenta, as tentativas de pôr fim à mesma nunca foram bem sucedidas, como pode ser observado no capítulo anterior e na pesquisa realizada por Campos (1991).

A ramificação do clientelismo no ensino público não tem limites, se manifestando na escolha do diretor e do secretário-geral da unidade escolar, na indicação do Delegado Regional de Ensino, nas vagas para que as crianças possam estudar em determinada escola, na liberação de licenças ou na agilização de aposentadorias, ou mesmo a ascensão profissional — promoção — de algum funcionário ou professor da escola.

Como lembra Cassimiro (1974), a Secretaria de Estado da Educação é considerada uma pasta “essencialmente política”. Ao possuir o maior número de funcionários e com o maior poder de penetração entre todas as Secretarias de Estado, estando presente em todos os Municípios de Estado, esta Secretaria é um foco, por excelência, do clientelismo político.

Mas, no interior da Secretaria de Estado da Educação, são os professores, pelo número e atividade desempenhada, os mais expostos ao clientelismo. Tal exposição afeta a constituição da profissão, tanto quanto outros aspectos constitutivos. A ação do clientelismo na atividade profissional docente torna-se mais intensa quando é menor a remuneração salarial e maior a deficiência na qualificação profissional, permitindo que o cargo de professor seja manipulado de forma desvelada, ganhando ares de legitimidade.

Essa manipulação só é possível devido às escassas oportunidades de trabalho no Estado (...). Esta escassez facilita a sujeição às miseráveis condições de trabalho oferecidas. A ausência de concursos públicos, por outro lado, abre perspectivas para absorção de qualquer pessoa sem qualificação, que tem, no míngua do salário, apesar de tudo, uma fonte fixa de renda (Carneiro, 1984 : 234).

Assim, sujeitos pelas condições materiais de vida, os professores ficam expostos à fúria predatória de agentes políticos institucionais os quais, aproveitando as adversidades presentes no cotidiano da profissão — como o salário irrisório, deficiência na qualificação profissional, precariedade e complementariedade — gerando um quadro de instabilidade e falta de perspectivas que tornam a profissão volátil, com a alta taxa de rotatividade que leva diversas pessoas ao exercício da profissão por curto período.

Durante os anos oitenta, mais particularmente quando a sociedade civil e os movimentos sociais estiveram mais atuantes, o clientelismo exerceu uma influência menos ostensiva sobre a profissão. O concurso público realizado em 1984 arrefeceu o ímpeto das ações ofensivas do clientelismo, uma vez que as pessoas a serem admitidas na profissão foram aprovadas previamente por mérito, a partir de concurso de provas e títulos. Entretanto, a posterior nomeação dos aprovados, nos anos imediatamente após a realização do concurso, revela a persistência da prática clientelista, com as nomeações nem sempre obedecendo à classificação dos candidatos e a escolha do local de trabalho sendo feita quase sempre a partir de injunções externas à profissão e ao profissional concursado.

Nos anos noventa, o concurso público não foi exercitado para o preenchimento dos cargos vagos de professor, apesar de continuar sendo o instituto legal de provimento do cargo. O clientelismo político voltou a atuar intensamente sobre a profissão, uma vez que os concursos foram abandonados e um número significativo de professores se aposentou no período, além de inúmeros outros que abandonaram a profissão. Com isso, o número de cargos vagos de professor à disposição da ação demolidora do clientelismo foi expressivo, colocando em risco a frágil ação moralizadora do acesso profissional.

Dessa forma, “lideranças políticas” nos bairros, vereadores, deputados e outros agentes políticos institucionais, na Capital e interior puderam, uma vez mais, utilizar os cargos vagos de professor para premiar seus “apadrinhados” os quais, nem sempre se encontravam em condições de exercer a profissão.

Mas a atividade perversa do clientelismo não se reduz à indicação de pessoas não qualificadas para o cargo. Inúmeros profissionais licenciados no período, aptos ao exercício da atividade profissional docente, ficaram sem a opção do trabalho ou se submeteram à prática clientelista, forçados ao constrangimento da permuta, da troca de favores, para que pudessem ocupar um cargo no qual o profissional qualificado faz parte da minoria.

Essa situação constrangedora, que afeta a qualidade do ensino público e, portanto, o direito da sociedade em ter acesso ao ensino de qualidade, não é vista da mesma forma por todos. Ao contrário, atende a interesses inconfessos, mas que podem ser claramente detectados, como o controle sobre o professor, o enfraquecimento de sua organização política, a redução de custos pelas administrações estaduais com o achatamento salarial e, certamente, o mais grave do ponto de vista da vida republicana, a ausência do Estado em cumprir com suas obrigações constitucionais de garantir a gratuidade do ensino com qualidade a todos, indistintamente. O crescimento vertiginoso do número de escolas particulares no período atesta essa constatação¹⁵² e, não por acaso, a única pessoa no cargo de Secretário de Estado que passou incólume por dois governos consecutivos — gestões de Íris Rezende Machado (1991 – 1994) e Maguito Vilela (1995 – 1998) — foi a Secretária da Educação, por sinal, proprietária de uma renomada escola particular na Capital do Estado.

¹⁵² Dados do Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1992) confirmam a existência, em 1.989, de 354 escolas de ensino fundamental e 69 escolas de ensino médio, na rede privada de ensino. Em 1.999, os dados disponíveis — e que não discriminam entre escolas de ensino fundamental e ensino médio — registram a existência de 891 escolas na rede privada em Goiás (Goiás, 1999). No mesmo período, a rede pública de ensino do Estado possuía 1.451 escolas que ofereciam o ensino fundamental e, 325 escolas que ofereciam o ensino médio, em 1989. Em 1.999, existiam 1.335 escolas mantidas pela rede pública de ensino do Estado, com oferta de ensino fundamental e de ensino médio.

Considerações finais: perspectivas profissionais

As perspectivas de consolidação da profissão docente na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado de Goiás passam, necessariamente, por mudanças significativas na relação entre Estado e sociedade. Na medida em que a sociedade civil se fortalece, constituindo organizações sociais e políticas capazes de avançar um projeto de consolidação da *res* pública, de institucionalização de mecanismos fundados na transparência, no reconhecimento do mérito, no incentivo àqueles que buscam a qualificação profissional e na justa remuneração pelo trabalho executado, estará avançando na consolidação da profissão docente. Caso contrário, o que tem persistido ao longo do tempo, oscilando apenas com as mutações decorrentes das mudanças conjunturais e preservando a essência da base estrutural, permanecerá influenciando no cotidiano da profissão.

O primeiro aspecto a ser considerado diz respeito à importância da educação formal e do ensino público na sociedade contemporânea. Nesse caso, há que se pensar o acesso à educação enquanto um direito universal, e o ensino público, a forma através da qual se expressa esse saber sistematizado de maneira indiscriminada. Diante dessa premissa, necessário se faz considerar a importância do profissional responsável pela difusão desse saber e, por extensão, de sua profissão.

A possibilidade do reconhecimento do professor e da atividade docente perpassa vários caminhos, sem se deter em nenhum, mas que, ao mesmo tempo, são importantes para elucidar os equívocos, contradições e perspectivas da profissão docente. Só é possível pensar na valorização profissional na medida em que o professor seja remunerado dignamente, exercite a autonomia didático-pedagógica, tenha acesso ao cargo pelos seus méritos e não seja submetido a constrangimentos que depreciem seus direitos de acesso ao cargo e ao exercício profissional. Nesse sentido, é preciso que iniciativas partam do Estado e da

sociedade, confluindo no sentido de valorização da escola pública e de seus profissionais.

O Estado deve preocupar-se em efetivamente reconhecer a educação como um direito universal. Se a LDB afirma que a educação é dever da família e do Estado (art. 2º.) e que este último é responsável pela educação escolar pública (art. 4º.), então é fundamental que os preceitos legais não se constituam em mera formalidade. Como lembra Gatti (1997), a preocupação com a educação básica — dever do Estado — tem sido uma “área menor”, utilizada demagogicamente — nos discursos, é a mais importante; e, nas ações efetivas, a última. Essa postura tem sido extensiva aos profissionais responsáveis pela difusão do conhecimento oferecido pela instituição escolar. As iniciativas estatais, sobretudo quanto a esses profissionais, demonstram-se sempre modestas, insuficientes para romper com o antagonismo contido na relação entre discurso e ação sobre a profissão docente: reconhecimento da relevância do professor e de seu trabalho e irrelevância nas iniciativas práticas que, efetivamente, confirmem esse reconhecimento.

Na sociedade, subjaz uma apatia generalizada quanto à realidade do ensino público. De um lado, as famílias pertencentes às camadas médias têm optado em encaminhar seus filhos em idade escolar para a rede privada de ensino. Para parte dessas famílias, tal iniciativa implica em sacrifício e a renúncia de gastos com outras necessidades para que possam manter os filhos em escolas particulares. Atraídos pelas campanhas sedutoras, veiculadas pela mídia, promovendo a idéia de que o ensino privado é de melhor qualidade do que o ensino oferecido pela rede pública, parte da sociedade abandonou a defesa do ensino público, da mesma maneira que tem abandonado a defesa do sistema público de saúde e assistência social. Em ambos os casos, encontra-se presente a hegemonia do mercado, privatista, sobre os interesses sociais, públicos.

Entre os trabalhadores assalariados, a preocupação com a satisfação de suas necessidades imediatas impede que se posicionem quanto ao ensino público de forma efetiva. Preocupados que estão com a sobrevivência em um momento delicado, no qual o desemprego espreita a vida de todos, gerando uma instabilidade de tal magnitude que leva os trabalhadores empregados a práticas

defensivas¹⁵³, receosos que estão ante a possibilidade de se verem privados do trabalho assalariado. Assim, mesmo reconhecendo a importância do ensino formal — inclusive para garantir a possibilidade de disputar vagas em um mercado de trabalho com oferta escassa de emprego — esses trabalhadores são obrigados a concentrar seu tempo na luta pela sobrevivência. E, em decorrência, apesar de possuírem conhecimento da situação de precarização do ensino público, consideram que a sua existência, mesmo que em condições tão adversas, é melhor do que a sua inexistência.

Assim, submetidos que estão às condições de precarização e instabilidade do trabalho, bem como ao clientelismo político, sempre ativo em momentos críticos, os trabalhadores não conseguem vislumbrar condições melhores para o ensino público. Isto fica mais evidente quando os professores paralisam suas atividades. Tais paralisações sempre envolvem aspectos inerentes à melhoria das condições de trabalho e valorização profissional — sobretudo salário — e defesa de um ensino público de qualidade, termo amplo que serve para justificar reivindicações que atendem tanto às condições de trabalho do professor — redução do número de alunos por salas de aula, aumento das horas de aulas para atividade pedagógica com redução do número de horas de sala em regência de classe etc — até aspectos que afetam as atividades didático-pedagógicas — material escolar, mais verba para a educação, aquisição de recursos didático-pedagógicos etc.

Invariavelmente, os trabalhadores não conseguem ver senão a questão salarial e, nesse caso, consideram que os professores quase sempre estão reivindicando sem razão de ser, pois quando comparam os salários dos professores, o fazem geralmente comparando com os salários que recebem e que, na maioria dos casos, são salários inferiores aos dos professores. Ao observar as reivindicações salariais dos professores a partir de suas realidades, os trabalhadores estabelecem uma comparação no patamar inferior da estrutura de salários, de sobrevivência restrita, de pauperização e, assim, não encontram

¹⁵³ Entre tais práticas a mais perversa, do ponto de vista do mundo do trabalho, diz respeito à política salarial adotada por diversas empresas, como a redução do salário, reajuste abaixo da inflação ou mesmo a realização de horas extras sem remuneração. Os trabalhadores se submetem a tais prática ante o risco de perder o emprego.

motivos que os leve a defender a qualidade do ensino público e a valorização do profissional docente.

Uma vez que a sociedade se encontra dissociada da escola pública — parte porque prefere investir na escola privada e parte porque se encontra envolta na luta pela garantia da satisfação de suas necessidades mais elementares — não fica difícil ao Estado manter uma política evasiva quanto ao ensino público¹⁵⁴. A educação é prioridade, desde que não signifique investimentos no ensino público, incentivando a iniciativa privada a oferecer atrativos àqueles que podem dispor de parte do orçamento familiar para fins de escolarização dos filhos.

Essa política de prioridade passiva do ensino público, institucionalizada pelas administrações estatais ao longo do tempo foi fundamental para que a profissão docente, empregada na rede pública de ensino do Estado, adquirisse conformidade através dos caracteres constitutivos analisados. Todos decorrem da ação direta do Estado e da forma como a sociedade tem se manifestado em relação às ações estatais quanto ao ensino público.

Nesse sentido, a política de remuneração deficitária exige que o professor estabeleça estratégias de sobrevivência para complementar o orçamento pessoal ou familiar. Essa complementariedade, por sua vez, conduz à necessidade de priorizar as atividades não-docentes diante dos baixos salários que recebe como professor, afetando o interesse pela profissão, tornando-a precária, instável. A precarização, acrescida da condição salarial precária e da dupla jornada de trabalho, desestimula o interesse pela formação profissional.

A argumentação apresentada no parágrafo anterior poderá ser feita de formas diferentes, mudando os aspectos constitutivos de posição na estrutura do

¹⁵⁴ Essa ação evasiva do Estado fica evidente na questão salarial e na forma como os interesses de classe se encontram vinculados à escola pública. “É importante que o magistério público perceba que, historicamente, o montante de seus salários está muito mais ligado à pressão que os grupos sociais usuários da escola pública fazem junto ao Estado por melhor ensino do que à pressão que os próprios professores possam fazer por salários mais elevados. Quando as camadas mais favorecidas, que tinham poder de pressão junto ao Estado, utilizavam a escola pública, o professor ganhava bem e não precisava sair às ruas para reivindicar melhores salários; hoje o magistério se envolve em intensos movimentos trabalhistas de reivindicação e mesmo assim seus salários continuam caindo” (Paro, 1997 : 99).

texto e os resultados não serão diferentes. Ou seja, existe na profissão docente uma série de aspectos constitutivos que a moldam, dão-lhe conformidade e submetem-na a uma condição de desprestígio social e depreciação profissional.

A superação dessas condições adversas e, por extensão, dos aspectos que ora lhe constituem, não são possíveis de se realizar em uma sociedade que não assume, de fato, como sua responsabilidade, a educação enquanto um direito universal. Se, formalmente, isto é reconhecido, na prática as iniciativas — tanto do Estado, quanto da sociedade — vão de encontro à institucionalização de um sistema de ensino que tem a educação como um direito restrito, no qual o ensino público — aberto a todos, indistintamente — se encontra em avançado estado de degradação há anos, enquanto o ensino privado, limitado a uma clientela privilegiada, cujo poder aquisitivo permite manter esse ensino onde, via de regra, os próprios pais assumem não só o custo da mensalidade escolar, como também dos materiais e recursos didático-pedagógicos.

A degradação da escola pública é, por extensão, a degradação da atividade profissional docente. Ressentindo de verbas para a aquisição de material didático-pedagógico, de limpeza e higiene, de manutenção e conservação, de livros para bibliotecas, de móveis e carteiras, de material de informática, a escola pública se encontra em condições de funcionamento precárias, tanto do ponto de vista material quanto pedagógico. Em consequência, a qualidade do ensino decai. Paralelamente, submetido a jornadas extenuantes, ensinando em salas de aulas que, em diversos casos, excede a própria capacidade de absorção da sala, desprestigiado socialmente, o professor não tem as condições propícias para oferecer um ensino de qualidade.

Diante disso, fica evidenciada a necessidade de reconhecimento da escola pública, da defesa de um ensino de qualidade que ela possa oferecer e da valorização profissional daqueles que nela trabalham. E, para que isso aconteça, necessário se faz que parte da sociedade deixe de se omitir em relação ao ensino público, enquanto outra parte deve exigí-lo e assumi-lo enquanto um direito universal a ser oferecido com qualidade. Ao mesmo tempo, o Estado deve romper com a política de prioridade passiva quanto à educação. Só assim, a escola

pública poderá ser uma instituição social portadora de credibilidade e os profissionais docentes que nela trabalham poderão superar os aspectos constitutivos que a conformam enquanto uma profissão depreciada.

Isso, no entanto, não é tarefa para se realizar em um período de curto prazo. Exige tempo e determinação na sua execução. Não se trata pura e simplesmente de garantir melhores condições de trabalho e um salário satisfatório, correspondente às necessidades sociais e materiais do professor. É preciso também que o professor tenha um compromisso claro com a qualidade do ensino que ele oferece, que ele se considere e se situe enquanto um profissional no exercício das atividades docentes.

Não bastará oferecer condições adequadas para o docente exercer suas atividades. É preciso que dele seja exigido um comprometimento efetivo com seu trabalho, à altura da função social que desempenha. Com a deterioração das condições de trabalho, não é raro observar-se nos professores uma postura de total alienação com respeito às conseqüências de sua atividade profissional [...].

Como qualquer outro trabalhador, o professor tem o direito de lutar por salários justos e melhores condições de trabalho, mas, pela natureza das atividades que desempenha e pelo seu papel político na distribuição do saber, tem que ter um mínimo de compromisso com um ensino de qualidade. Se refletir bem, notará que uma coisa não está desvinculada da outra (Paro, 1997 : 98-99).

Dessa forma, a superação das condições atuais em que se encontra a profissão docente passa, necessariamente, pela ação estatal e pelo grau de interesse da sociedade mas, também, pelo compromisso do professor em se constituir enquanto um profissional determinado a valorizar sua profissão e a atividade que desempenha no ensino público.

Bibliografia

- ALENCAR, Maria Amélia Garcia de. *Estrutura fundiária em Goiás: consolidação e mudanças (1850/1910)*. Goiânia : Ed. UCG, 1993. (Col. Teses Universitárias)
- ALENCASTRE, José Martins Pereira de. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de junho de 1862*. Memórias Goianas, Goiânia, v. 9, p. 53-150, 1998 (Edição Fac-similada).
- ALMEIDA, José Xavier de. *Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goiás, em 13 de maio de 1905*. Goiaz, Typ. Perseverança, 1905.
- ALMEIDA, Nelly Alves de. Solidariedade à professora primária de Goiás. *Revista de Educação*. Goiânia, n. 45, p. 5-7, ago./set. 1960.
- ALVIM, Zuleika M. F. *Brava Gente! Os italianos em São Paulo 1870 - 1920*. 2.ed. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- ANTUNES, Ricardo. *A Rebeldia do Trabalho: o confronto operário no ABC paulista: as greves de 1978/80*. São Paulo : Ensaio; Campinas SP : Ed. Unicamp, 1988.
- ANTUNES, Ricardo. *O Novo Sindicalismo no Brasil*. 2.ed. Campinas SP : Pontes, 1995.
- ARAGÃO E MELLO, Antonio Manoel de. *Aditamento ao Relatório de Transferência da Presidência da Província de Goiás, em 22 de abril de 1861*. Rio de Janeiro, Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve, 1861. Memórias Goianas, Goiânia, v. 8, p. 107-138, 1997 (Edição fac-similada).
- ARAUJO FILHO, O Professor: formação, carreira/salário e organização política — reflexões por uma organização politicamente competente. *Em Aberto*. Brasília, ano 6, n. 34, abr./jun. 1987.
- ARROYO, Miguel G. Operários e educadores se identificam: que rumos tomará a educação brasileira. *Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez/Cedes, n. 5, p. 5-23, jan. 1980.
- AZEVEDO, Francisco Ferreira dos Santos. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de julho de 1842*. Typ. Provincial, 1842. Memórias Goianas, Goiânia, v. 3, p. 201-218, 1986 (Edição Fac-similada).
- BALDINO, José Maria. *Ensino Superior em Goiás em tempos de euforia: da desordem aparente à expansão ocorrida na década de 80*. Goiânia : Universidade Federal de Goiás, 1991 (Dissertação, Mestrado em Educação).

- BARATA, Francisco José Rodrigues. Memórias em que se mostram algumas providências tendentes ao melhoramento da Agricultura e do Comércio da Capitania de Goiás. *Memórias Goianas*. Goiânia, UCG, 1982. v. 5, p. 55-108.
- BARBOSA, Zilda Leverger, SILVA, Djalma (orgs.). *Legislação do ensino em Goiás*. s.e. : Goiânia, 1983.
- BERNARDES, Carmo. O gado e as larguezas dos Gerais. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 23, p. 33-58, jan./abr. 1995.
- BERNARDES, Genilda D'Arc. *Construtores de Goiânia: o cotidiano no mundo do trabalho*. São Paulo : PUCSP, 1989 (Dissertação, Mestrado em Ciências Sociais).
- BERTAZZO, Giuseppe. *De Veneza a Nova Veneza: imigração italiana em Goiás 1912*. Goiânia, 1992 (Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de Goiás).
- BERTRAN, Paulo. Apresentação. *Memórias Goianas*. Goiânia, UCG, v. 5, p. 9-12, 1982.
- BILAC, Elizabeth Doria. *Famílias de trabalhadores: estratégias de sobrevivência*. São Paulo : Símbolo, 1978.
- BOITO JR., Armando. *O Sindicalismo de Estado no Brasil*. Campinas SP : Ed.Unicamp; São Paulo : Hucitec, 1991
- BORGES, Barsanufio Gomides. *O despertar dos dormentes: estudo sobre a Estrada de Ferro de Goiás e seu papel nas transformações das estruturas regionais 1909-1922*. Goiânia : Cegraf, 1990.
- BORGES, Barsanufio Gomides. *Goiás: "Modernização" e crise - 1920 - 1960*. São Paulo : USP, 1994 (Tese, Doutorado em História).
- BOSCHI, Renato. A abertura e a nova classe média na política brasileira: 1977 - 1982. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 1, n. 1p. 30-42, jun. 1986.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Diretrizes e Bases da Educação. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1.961. Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 9.394, de dezembro de 1.996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1.996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério.

- BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás*. Goiânia : Cegraf, 1991. (Col. Documentos Goianos, 21).
- BRITO, Maria Helena de Oliveira. *A colônia alemã do Uvã (1924 - 1954)*. Goiânia : Cegraf/UFG, 1992 (Col. Documentos Goianos, 20).
- BRZEZINSKI, Iria. *A formação do professor para o início de escolarização*. Brasília : Faculdade de Educação da UnB, 1986. 224 p. (Dissertação, Mestrado em Educação).
- CAIADO, Brasil Ramos. *Mensagem enviada ao Congresso Legislativo do Estado de Goiás, em 14 de maio de 1926*. Goiás, Typ. Correio Oficial, 1926.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração Sociedade civil/Estado. *Em Aberto*. Brasília, ano 6, n. 34, p. 17-24, abr./jun. 1987.
- CAMARGO FLEURY, Luiz Gonzaga de. *Discurso lido na Abertura da Primeira Sessão Ordinária da Assembléia Provincial, em 1º de julho de 1838*. Typ. Provincial, 1838. Memórias Goianas, Goiânia, v. 3, p. 99-133, 1986 (Edição Fac-similada).
- CAMPOS, Aparecida Curado Farias. *Política educacional do ensino primário em Goiás - 1961 / 1964*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1991 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- CAMPOS, Cristina Hebling. *O sonhar libertário: movimento operário nos anos de 1917 a 1921*. Campinas SP : Pontes / Ed.Unicamp, 1988.
- CAMPOS, F. Itami. *Coronelismo em Goiás*. Goiânia : Ed.UFG, 1987 (1. Reimp.).
- CAMPOS, F. Itami. Os operários na construção de Goiânia. *Jornal Opção*, Goiânia, 24 out. 1980, p. 11 (encarte).
- CAMPOS, F. Itami. *Questão Agrária*. Bases sociais da política goiana "1930 - 1964". São Paulo : USP, 1985. (Tese, Doutorado em Ciências Políticas).
- CANESIN, Maria Teresa. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954-1964)*. Goiânia : Cegraf, 1988 (Col. Teses Universitárias, 47).
- CANESIN, Maria Teresa. *Um protagonista em busca de interlocução: um resgate da história do movimento de professores da rede pública de 1º e 2º graus em Goiás, na conjuntura 1979/1989*. São Paulo : PUC-SP, 1993 (Tese, Doutorado em Filosofia da Educação).
- CANEZIN, Maria Tereza, LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás*. Goiânia : Ed.UFG, 1994. (Col. Documentos Goianos, 28)
- CARNEIRO, Eliana Maria França. *A educação em Goiás de 1964 a 1978: a política que não é a do ensino*. Rio de Janeiro : Instituto de Estudos Avançados da FGV, 1984. (Dissertação, Mestrado em Educação).

- CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *A Revolta camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia : Ed.UFG, 1988 (Col. Teses Universitárias, 42).
- CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. 3.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1997.
- CARVALHO, Maria Rita Chagas de. Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, H. C., COSTA, W. P. da. *A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno*. São Paulo : Ed. da Unesp, 1997.
- CASSIMIRO, Maria do Rosário. *Desenvolvimento e educação no interior do Brasil: Goiás no complexo regional do Centro-Oeste*. Goiânia : Oriente, 1974.
- CHAVES, Elza Guedes. *De invasor a posseiro: Estado – Igreja e a luta pela terra urbana*. João Pessoa : UFPB, 1985 (Dissertação, Mestrado em Ciências Sociais).
- CHAUL, Nasr N. Fayad. *A construção de Goiânia e a transferência da capital*. Goiânia : Cegraf, 1988 (col. Documentos Goianos, 17).
- CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis : Vozes; Brasília: CNTE, 1999.
- COSTA , Lena C. B. Ferreira. *Arraial e coronel: dois estudos de história social*. São Paulo : Cultrix, 1978.
- COUTINHO, Carlos Nelson. *Gramsci: um estudo sobre seu pensamento político*. Rio de Janeiro : Campus, 1989.
- COUTO DE MAGALHÃES, José Vieira. *Relatório com que o Presidente da Província entregou a Presidência da mesma, em 1864*. Typ. Provincial. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 33-47, 1998.
- CRUZ MACHADO, Antonio Candido da. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de setembro de 1854*. Typ. Provincial, 1854. Memórias Goianas, Goiânia, v. 6, p. 111-185, 1997 (Edição Fac-similada).
- D'ALINCOURT, Luiz. *Memória sobre a viagem do Porto de Santos à Cidade de Cuiabá*. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Edusp, 1975.
- DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 86, p. 5-14, abr. 1993.
- DOLES, Dalísia E.M., NUNES, Heliane N. Memórias da ocupação e colonização de Goiás na primeira metade do século XIX: a visão dos viajantes europeus. *Ciências Humanas em Revista*. Goiânia, v. 3, n. 1/2, p. 71-118, jan./dez. 1992.

- DOURADO, Luiz Fernandes. *Expansão e interiorização do ensino superior em Goiás: a política de privatização do público*. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997 (Tese, Doutorado em Educação).
- DRAIBE, Sônia Míriam. *O Welfare State no Brasil: características e perspectivas*. *Ciências Sociais hoje*, 1989, São Paulo, ANPOCS, p. 13-61, 1989.
- ÉLIS, Bernardo. *O Tronco*. Rio de Janeiro: José Olympio; Civilização Brasileira; Ed.Três, 1974. (Col. Literatura Brasileira Contemporânea, 25).
- ESTEVAM, Luís. *O tempo da transformação: estrutura e dinâmica da formação econômica de Goiás*. Goiânia ; Ed.do Autor, 1998.
- ESTEVE, José Manuel. *O Mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Bauru SP : EDUSC, 1999.
- FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*. 2.ed. Porto Alegre : Globo; São Paulo: Edusp, 1975.
- FAUSTO, Boris. Estado, classe trabalhadora e burguesia industrial (1920 - 1945). *Novos Estudos CEBRAP*, São Paulo, n. 20, p. 6-37, mar. 1988.
- FONSECA, Maria Lúcia. "Coronelismo e Cotidiano: Morrinhos (1889-1930)". In: CHAUL, Nasr F. (coord.). *Coronelismo em Goiás: estudos de casos e famílias*. Goiânia : Kelps, 1998. p. 75-165.
- FRANÇA, Augusto Ferreira. *Fala apresentada à Assembléia Legislativa, em 1º de agosto de 1866*. Typ. Provincial, 1867. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 73-93, 1998a.
- FRANÇA, Augusto Ferreira. *Relatório com que o Presidente da Província passou a administração da mesma ao Vice-Presidente, em 29 de abril de 1867*. Typ. Provincial, 1869. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 95-162, 1998b (Edição Fac-similada).
- GAMA CERQUEIRA, Francisco Januário da. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de junho de 1858*. Typ. Goiazense, 1858. Memórias Goianas, Goiânia, v. 7, p. 117-187, 1997a (Edição Fac-similada).
- GAMA CERQUEIRA, Francisco Januário da. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1858*. Typ. Goiazense, 1858. Memórias Goianas, Goiânia, v. 7, p. 189-199, 1997b (Edição Fac-similada).
- GAMA CERQUEIRA, Francisco Januário da. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, 25 de maio de 1859*. Typ. Goiazense, 1859. Memórias Goianas, Goiânia, v. 7, p. 207-295, 1997c (Edição Fac-similada).
- GARDNER, George. *Viagem ao interior do Brasil*. Belo Horizonte : Itatiaia ; São Paulo : Edusp, 1975.

- GATTI, Bernadete. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas SP : Autores Associados, 1997. (Col. Formação de Professores)
- GOIÁS. Secretaria da Educação e Cultura. Estatuto do Magistério. Lei 7.750, de 20 de novembro de 1973. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Goiás.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. Estatuto do Magistério. Lei. 9.631, de 17 de dezembro de 1984. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado de Goiás.
- GOIÁS. Secretaria de Educação. Estatuto do Magistério. Lei 12.361, de 25 de maio de 1.994. Dispõe sobre o Estatuto do Pessoal do Magistério Público Estadual.
- GOIÁS. Secretaria da Educação. *Estatística da Educação Básica. Censo 1999*. Goiânia, Secretaria de Educação, 2000.
- GOMES, Horieste. *Geografia Sócio-econômica de Goiás*. Goiânia : Brasil Central, 1969.
- GOUVEIA, Aparecida J. *Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. 2.ed. rev. São Paulo : Pioneira, 1970.
- GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1979.
- GRAMSCI, Antonio. *Cartas do cárcere*. 3.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1987.
- GRAMSCI, Antonio. *Maquiavel, a política e o Estado moderno*. 7.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1989.
- GUIMARÃES, Eloísa. A escola sitiada: novos padrões de relacionamento entre o meio urbano e a escola pública na cidade do Rio de Janeiro. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n. 1, p. 133-152, maio 1997.
- HARDMAN, Francisco Foot. *Nem pátria nem patrão: vida operária e cultura anarquista no Brasil*. São Paulo : Brasiliense, 1983.
- HARDMAN, Francisco F., LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte*. São Paulo : Global, 1982.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26.ed. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.

- HARDMAN, Francisco Foot, LEONARDI, Victor. *História da indústria e do trabalho no Brasil: das origens aos anos vinte*. São Paulo : Global, 1982.
- HYPOLITO, Álvaro L. Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas SP : Papyrus, 1997.
- IANNI, Octavio. *Estado e planejamento econômico no Brasil*. 5.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1991.
- IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil, 1992*. Rio de Janeiro, IBGE, 1992.
- IBGE. *Série estatísticas retrospectivas*. Rio de Janeiro : IBGE, 1986. v. 1 (Edição Fac-similada).
- IBGE. *Contagem da População 1996*. Rio de Janeiro : IBGE, 1997. v.1.
- INEP. *Censo do Professor 1997: perfil dos docentes de Educação Básica*. Brasília : O Instituto, 1999.
- JARDIM, José Rodrigues. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa Provincial, em 1º de junho de 1835*. Typ. Provincial, 1835. Memórias Goianas, Goiânia, v. 3, p. 17-41, 1986 (Edição Fac-similada).
- LEAL, Oscar. *Viagem às terras goianas (Brazil Central)*. Goiânia : Ed.UFG, 1980 (Col. Documentos Goianos, 4).
- LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto*. 2.ed. São Paulo : Alfa-Omega, 1975
- LEITE MORAES, J. A. *Apontamentos de viagem*. São Paulo : Companhia das Letras, 1995.
- LELIS, Isabel Alice. O magistério como campo de contradições. *Contemporaneidade e Educação*. Rio de Janeiro, n. 2, p. 143-155, set. 1997.
- LENHARO, Alcir. *Colonização e trabalho no Brasil: Amazônia, Nordeste e Centro-Oeste. Os anos 30*. 2.ed. Campinas : ed. Unicamp, 1986.
- LIMA, Miguel da Rocha. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 13 de maio de 1.906*. Goiaz, Typ. Perseverança, 1906.
- LIMA, Miguel da Rocha. *Mensagem apresentada ao Congresso Legislativo, em 13 de maio de 1924*. Goiaz, Imp. Oficial, 1924.
- LOUREIRO, Walderês Nunes. *O aspecto educativo da prática política*. Goiânia : Cegraf, 1988.
- LOUREIRO, Walderês Nunes (org.). *Formação e profissionalização docente*. Goiânia : Ed.UFG, 1999.

- LOURENÇO FILHO. A remuneração dos professores primários. *R. Bras. Est. Pedag.* Rio de Janeiro, v. 4, n. 12, p. 398-416, jun. 1945.
- MACHADO, Eduardo Olímpio. *Fala proferida na abertura da Assembléia Legislativa, em 1º de maio de 1.850.* Typ. Provincial, 1850. Memórias Goianas, Goiânia, v. 5, p. 15-67, 1996 (Edição Fac-similada).
- MAFRA, Leila A., CAVALCANTI, Ednar C. (orgs.). *O Ensino Médio no Brasil: da ruptura do privilégio à conquista do direito.* Brasília : INEP, 1992.
- MAGNANI, Silvia Lang. *O movimento anarquista em São Paulo (1906-1917).* São Paulo : Brasiliense, 1982.
- MARIANI, Francisco. *Relatório de transferência da Presidência da Província de Goiás, em 5 de maio de 1854.* Typ. Provincial, 1854. Memórias Goianas, Goiânia, v. 6, p. 13-59, 1997 (Edição Fac-similada).
- MARIN, Joel Orlando. *Estado, políticas públicas para a modernização agrícola e transformações recentes da agricultura goiana.* Goiânia : Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFG, 1995. (Monografia, Especialização em Políticas Públicas).
- MARTINS, José de Souza. "Frente pioneira: contribuição para uma caracterização sociológica". In: *Capitalismo e Tradicionalismo.* São Paulo : Pioneira, 1975. p. 43-55.
- MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política.* 5.ed. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira, 1980.
- MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política.* 2.ed. São Paulo : Martins Fontes, 1983.
- MARX, Karl. *O 18 Brumário de Luís Bonaparte e Cartas a Kugelmann.* 6.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1997.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *Manifesto do Partido Comunista.* 4 ed. Petrópolis : Vozes, 1993.
- MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã.* São Paulo : Martins Fontes, 1998.
- MENEZES, Áurea Cordeiro (Irmã). *O Colégio Santa Clara e sua influência educacional em Goiás.* Goiânia : Instituto de Ciências Humanas e Filosofia da UFG, 1976 (Dissertação, Mestrado em História).
- MOISES, José Álvaro. "Problemas do movimento operário no Brasil". In: *Lições de liberdade e de opressão: os trabalhadores e a luta pela democracia.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982. p. 81-107.

- MONTEIRO, Margarida Maria de Jesus. *Mecanismos do planejamento educacional brasileiro: sua implantação no Estado de Goiás*. Rio de Janeiro: Instituto de Estudos Avançados da FGV, 1979 (Dissertação, Mestrado em Educação).
- MORAES, Maria Augusta Sant'Anna. *História de uma oligarquia: os Bulhões*. Goiânia : Oriente, 1974.
- MOREYRA, Sérgio Paulo. "O processo de independência em Goiás". In: MOTA, Carlos Guilherme (org.). *1822 Dimensões*. 2.ed. São Paulo : Perspectiva, 1986. p. 251-282.
- MOTA, Fátima Alcídia Costa. *Imigração japonesa em Goiás: a colônia ou a ilusão do cerrado?* Goiânia, 1992 (Dissertação de Mestrado em História, Universidade Federal de Goiás).
- MÜLLER, Geraldo. Ambivalências da modernização agrária. *Novos Estudos CEBRAP*. São Paulo, n. 21, p. 168-184, jul. 1988.
- NADAI, Elza. A educação de elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República: discriminação ou emancipação? *R. Fac. Educ.*, São Paulo, v. 17, n. 1/2, p. 5-34, jan./dez. 1991.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo : EPU/Edusp, 1974.
- NEPOMUCENO, Maria de Araújo. *A ilusão pedagógica 1930-1945: Estado, sociedade e educação em Goiás*. Goiânia : Ed.UFG, 1994.
- ODELIUS, Catarina, CODO, Wanderley. "Poder de compra". In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação : carinho e trabalho*. Petrópolis RJ : Vozes, 1999. p. 204-234.
- OLIVEIRA, Francisco de. *Elegia para uma Re(li)gião: Sudene, Nordeste. Planejamento e conflitos de classe*. 6.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1993.
- PALACÍN, Luís. *Fundação de Goiânia e desenvolvimento de Goiás*. Goiânia : Oriente, 1976.
- PALACÍN, Luís. *Quatro tempos de ideologia em Goiás*. Goiânia : Cerne, 1986.
- PALACÍN, Luís. *Coronelismo no extremo norte de Goiás : o Padre João e as Três Revoluções de Boa Vista*. Goiânia : Cegraf; São Paulo : Loyola, 1990.
- PALACÍN, Luís. *O século do ouro em Goiás : 1722-1822 - estrutura e conjuntura numa Capitania de Minas*. 4.ed. Goiânia : Ed.UCG, 1994.
- PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 2.ed. São Paulo : Xamã, 1996.

- PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo : Atica, 1997.
- PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar*. introdução crítica. 9.ed. São Paulo : Cortez, 2000.
- PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo : T. A. Queiroz, 1990.
- PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil Anos Vinte*. São Paulo : Loyola, 1983.
- PEREIRA, Ernesto Augusto. *Relatório lido na abertura da Assembléia Legislativa, em 1º de junho de 1869*. Typ. Provincial, 1869. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 195-241, 1998. (Edição Fac-similada).
- PEREIRA, Luiz. *O magistério primário numa sociedade de classes*. São Paulo : Pioneira, 1969.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios*. São Paulo : Alfa-Omega, 1976.
- PEREIRA DE QUEIROZ, Maria Isaura. "do rural e do urbano no Brasil". In: SZMRECSÁNYI, T., QUEDA, O. (orgs.). 3.ed. *Vida rural e mudança social*. São Paulo : Nacional, 1979. p. 160-176.
- POHL, Johann Emanuel. *Viagem ao interior do Brasil*. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Edusp, 1976.
- RABELO, Francisco Chagas E. *Governo Mauro Borges: tradicionalismo, planejamento e mobilização social em Goiás*. Belo Horizonte, UFMG, 1978 (Dissertação, Mestrado em Ciência Política).
- RAMALHO, Joaquim Ignacio. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de maio de 1846*. Typ. Provincial, 1846. Memórias Goianas, Goiânia, v. 4, p. 27-54, 1996. (Edição Fac-similada).
- RAMOS, Hugo de Carvalho. *Tropas e boiadas*. 8.ed. Goiânia : Ed.UFG; Fund.Cult. Pedro Ludovico, 1997. 167 p. (Col. Belamor, 3).
- REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo : Cortez / Autores Associados, 1981.
- RODRIGUES, Iran Jácome. *Trabalhadores, sindicalismo e democracia: a trajetória da CUT*. São Paulo, USP, 1993 (Tese, Doutorado em Sociologia).
- ROSA, Joaquim. *Por esse Goiás afora*. Goiânia : Livraria Cultura, 1974.
- ROSA, Maria Luiza Araújo. *Dos Bulhões aos Caiado: um estudo da história política de Goiás 1899 - 1909*. Goiânia : Ed.UCG, 1984.

- SÁ, Nicanor Palhares. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo, n. 57, p. 20-29, maio 1986.
- SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1988.
- SAES, Décio. *Estado e democracia: ensaios teóricos*. Campinas : IFCH, 1994. (col. Trajetória, 1)
- SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à província de Goiás*. Belo Horizonte : Itatiaia; São Paulo : Edusp, 1975.
- SCHWARTZMAN, Simon, BOMENY, Maria Helena B., COSTA, Vanda Maria R. *Tempos de Capanema*. Rio de Janeiro : Paz e Terra; São Paulo : Edusp, 1984.
- SETTON, Maria da Graça J. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*. São Paulo, Cortez/Cedes, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.
- SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás*. São Paulo, 1982 (Tese de Doutorado em História, na Universidade de São Paulo).
- SILVA, José Graziano da. "A industrialização e a urbanização da agricultura brasileira". In: SEADE. *Brasil em Artigos*. São Paulo : SEADE, 1995. p.197-221.
- SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás*. Goiânia : Oriente, 1975.
- SILVA GOMES, Antonio Joaquim da. *Relatório apresentado à Assembléia Legislativa, em 1º de maio de 1851*. Typ. Provincial, 1851. Memórias Goianas, Goiânia, v. 5, p. 87-163, 1996. (Edição Fac-similada)
- SIQUEIRA, Jose Bonifácio Gomes de. *Relatório com que o Vice-Presidente entregou o cargo ao Presidente da província, em 1º de julho de 1866*. Typ. Provincial, 1867. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 49-71, 1998a.
- SIQUEIRA, Jose Bonifácio Gomes de. *Discurso lido na abertura da Assembléia Legislativa, em 1º de setembro de 1868*. Typ. Provincial, 1869. Memórias Goianas, Goiânia, v. 10, p. 181-193, 1998b.
- SOUZA, Dalva Maria Borges Lima de. *1964 em Goiás: o ovo da serpente* (militares e proprietários de terras na gestação da Ditadura). Goiânia : Instituto de Ciências Humanas e Letras da UFG, 1991 (Dissertação, Mestrado em História).
- STOLCKE, Verena. *Cafeicultura: homens, mulheres e capital (1850 - 1980)*. São Paulo : Brasiliense, 1986.
- TEIXEIRA, Mauro Borges. Discurso do Governador Mauro Borges Teixeira. *Revista de Educação*. Goiânia, n. 47, p. 10-18, jan.-mar. 1961.

- TEIXEIRA, Pedro Ludovico. *Relatório apresentado ao Ex. Sr. Dr. Getulio Vargas, d.d. Chefe do Governo Provisório, e ao povo goiano. 1930-1933.*
- TIBALLI, Elianda Figueiredo Arantes. *A expansão do povoamento em Goiás: século XIX.* Goiânia : UFG, 1991 (Dissertação, mestrado em História das Sociedades Agrárias).
- THOMPSON, E. P. *A formação da classe operária inglesa.* 2.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987. v. 1.
- VASCONCELLOS, Lauro de. *Santa Dica: encantamento do mundo ou coisa do povo.* Goiânia : Cegraf/UFG, 1991 (Col. Documentos Goianos, 22).
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. "Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB". In: VEIGA, Ilma P. A. (org.). *Caminhos da profissionalização docente.* Campinas SP : Papirus, 1998. p. 75-98.
- VIANNA, Cláudia. *Os nós dos "nós": crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo.* São Paulo : Xamã, 1999.
- WEFFORT, Francisco. *O populismo na política brasileira.* 4.ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1980.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O PROFESSOR EM GOIÁS

Sociedade e Estado no processo de constituição da profissão docente,
na rede pública de ensino fundamental e médio do Estado

Aluno: Revalino Antonio de Freitas

Orientadora: Profª. Drª. Maria Teresa Canesin Guimarães

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da UFG como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Educação Brasileira.

Goiânia, 11 de maio de 2.000

COMISSÃO EXAMINADORA:

Profª. Drª. Maria Teresa Canesin Guimarães

Prof. Dr. Vitor Henrique Paro

Profª. Drª. Walderês Nunes Loureiro

Goiânia
2000

Rezende Machado

Goiânia, 20 de maio de 1982

Prof. Osmar de Lima Magalhães
MD. Presidente do C.P.C.
GOIÂNIA - GOIÁS

Prezado Presidente:

Vejo bastante constrangido o desenrolar dos acontecimentos relacionados com a greve dos professores da rede oficial de ensino de Goiás, principalmente pela insensibilidade do Governador do Estado diante das reivindicações apresentadas pela classe.

Vivemos um sistema de governo em que se configura um verdadeiro complô contra o ensino público e, conseqüentemente, contra as classes mais humildes deste Estado. A baixa remuneração dos professores é apenas um aspecto do problema, ao lado de iniciativas no campo educacional que vêm beneficiar apenas as elites. Fico estarrecido diante de um orçamento estadual em que apenas 8,75% dos gastos públicos são destinados à educação.

Considero justas as reivindicações apresentadas, e podem ter certeza os ilustres mestres de nosso Estado que, durante o meu Governo, a educação pública terá prioridade absoluta, como variável das mais importantes no processo de ascensão social das classes mais humildes.

Nesta hora de incertezas para o nosso ensino público, coloco-me à disposição dos professores para o apoio que for necessário no sentido de fortalecer essas reivindicações, que são de toda a população goiana que aspira por melhores dias para o nosso Estado.

Com um forte abraço


Iris Rezende Machado