



XV COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU

Desafios da Gestão Universitária no Século XXI

Mar del Plata – Argentina

2, 3 e 4 de dezembro de 2015

ISBN: 978-85-68618-01-1

A NECESSIDADE DE ESCOLARIDADE E DE PROFESSORES: EM PAUTA A PROLETARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

DAISY RIBAS EMERICH

REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO - IGUATEMI/MS

daisy.remerich@gmail.com

Resumo

Este trabalho envolve uma reflexão sobre a necessidade de escolaridade. Nesse contexto focaliza os professores como a ferramenta que norteia o processo ensino/aprendizagem e apresenta quais as contribuições dos professores dentro de um contexto nada favorável de condições de trabalho que apenas conta com sua força de trabalho no processo de ensinar e aprender, pois é o contexto que promove condições da efetivação da escolaridade. Para efeito do estudo e como metodologia de pesquisa foi desenvolvida uma análise conceitual baseada em pesquisa bibliográfica sobre os seguintes arcabouços teóricos: Luta de classes e classes sociais, Uma política para efetivar a ação pedagógica. A partir da análise realizada, foi possível verificar qual a devida correlação e contribuição das ações pedagógicas, o caráter social da docência e a proletarização dos professores frente ao processo histórico brasileiro.

Palavras-chave: escolaridade; professores; ensino/aprendizagem

1. Introdução

A nossa sociedade vive num momento impar de reconhecer que somente a educação é o instrumento que permite que nós compreendamos o modelo social que vivemos e de que forma a educação se faz ou fará presente para promover a escolaridade. Sabe-se que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (SAVIANI, 2013), o que nos torna diferente dos outros animais é justamente a capacidade de não nos adaptarmos e sim de tornar a natureza adaptada a nossas necessidades. E, como fazemos isso? Segundo Saviani (2013),

...isto é feito pelo trabalho. E o trabalho instaura-se a partir do momento em que seu agente antecipa mentalmente a finalidade da ação. Consequentemente, o trabalho não é qualquer tipo de atividade, mas uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional.

E, por tornar melhor essa adequação que pensamos em um modelo de sociedade e de educação. Mas, de que modelo de sociedade estamos falando? De qual modelo de educação se quer para a sociedade do Século XXI? Dessa maneira, a escolaridade se constitui num processo construído a partir dos ensinamentos ofertados pelos professores, logo esses profissionais devem ter condições de trabalho favorável para que promova o aprendizado dos mesmos e isso se dá por meio de um processo de transformação da natureza (SAVIANI, 2013), criando um mundo humano, concretizado assim a prática educativa por meio da cultura.

O papel dos professores formados para atuar na sociedade por meio desta prática é de suma importância porque, a partir disto é que poderemos dizer que existem profissionais estimulados a ensinar. A formação de nível superior nem sempre é para a docência, verifica-se que há licenciaturas que fornecem a graduação apenas recheadas de teorias e que por muitas vezes esses graduados irão se formar na prática, sobretudo os iniciantes que alegam fortes influências da prática para aprender a ser professor, ao afirmar que aprenderam o ofício no cotidiano.

Como metodologia de pesquisa foi utilizada a pesquisa teórico-conceitual, sendo classificada como pesquisa bibliográfica. Segundo GIL (2010) a pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado com o objetivo de analisar posições diversas em relação a determinado assunto. Para efeito do estudo, foi desenvolvida uma análise conceitual baseada em pesquisa bibliográfica sobre os seguintes arcabouços teóricos: Luta de classes e classes sociais, Uma política para efetivar a ação pedagógica. A partir da análise realizada, foi possível verificar qual a devida correlação e

contribuição das ações pedagógicas, o caráter social da docência e a proletarização dos professores frente ao processo histórico brasileiro.

Nesse sentido observamos que, o objetivo do trabalho é propor uma discussão que possibilite aos professores que se vejam dentro do processo da docência e que observem em que condições de trabalhos lhe tem sido ofertada, cabe aos próprios professores compreender em que processo está inserido e de se re-posicionar como profissionais da área da educação, produtores de conhecimento e como tal obter o devido reconhecimento. Trata-se da produção do saber, seja do saber sobre a natureza, seja do saber sobre a cultura, isto é, o conjunto da produção humana (SAVIANI, 2013, p12). É aqui que discutiremos a inserção dos professores como profissionais que não apenas devem ser ministradores de aulas, pois o fato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo (SAVIANI, 2013).

E, o ato de dar aula, o espaço da escola tem se tornado um local disputado onde empresas têm objetivado esse mercado de trabalho em nome de atender aos interesses da população em geral e esquece-se do seu papel no processo de democratização. Mais importante neste contexto é a tão defendida competência técnica que Guiomar (SAVIANI, 2013, p24) defende.

Vê-se, pois, que para Guiomar “competência técnica” tem um sentido claramente não tecnicista, já que não diz respeito ao domínio de certas regras externas simplificadas e aplicáveis mecanicamente a tarefas fragmentadas e rotineiras. Ao contrário, compreende o domínio teórico e prático dos princípios e conhecimentos que regem a instituição escolar.

Observado o princípio da competência técnica citado anteriormente, observaremos que a educação está impregnada de aspectos dicotômicos, ou seja, traz em seu meio um jogo de forças entre quem produz conhecimento e quem apenas faz uso deste conhecimento. Para Saviani (2013), o Saber Acabado versus Saber em Processo é dicotômico, pois para a pedagogia histórico-crítica implicaria uma visão do saber como algo definitivo e acabado, tratando apenas de transmiti-lo. Então, a questão aqui pertinente é saber quem pode ou não fazer uso deste conhecimento produzido? Como a população poderia se apropriar destes conhecimentos? Qual classe fará uso deste saber?

Ao formularmos interrogações do tipo; com proceder? Como conseguir? (CORTESÃO, 2012) podemos incorrer de resvalar para um discurso artificial e esse está inserido de forma a dar o entendimento de que se teria uma receita para a sua resolução, o que não é verdade já que os problemas estão no campo educativo.

Cortesão (2013) afirma que,

Forçoso será reconhecer que, face a esta outra forma de fazer ciência, a produção de conhecimento é obtida de um outro modo, numa postura epistêmica no qual da qual se recorre, sobretudo, a metodologia e as regras que lhe são próprias, metodologias essas que abrem caminho a que se possa, como se referiu já, desenvolver um trabalho de interpretação de realidades tão complexas quanto instáveis.

Neste contexto, argumentamos então, que o professor é sim um facilitador na tradução dos conhecimentos produzidos, para que o aluno tenha acesso a estes, contudo, ele também é um produtor de conhecimento, pois a heterogeneidade de alunos faz com que procure produzir conhecimentos acessíveis ou “inteligíveis” (CORTESÃO, 2012, p.722). Consideramos, então que dada a diversidade de alunos que os professores interagem, pela relação que possui em sua sala de aula, o professor abre possibilidade para uma relação próxima e adequada a promover a ação pedagógica.

2. Luta de classe e classes sociais

Não se pode falar de: luta de classes sem mencionar Marx (1968) que retrata e aborda a exploração que “é a força de trabalho que despossuída do controle sobre sua atividade, ou seja, sobre o exercício de seu tempo. A exploração incide antes de tudo na questão de controle”. A concepção que se tem de classe social referida por Marx (1968) tem brusca interrupção justamente quando retrataria as classes sócias, contudo a luta que se trava dentro da sociedade é uma luta pelo poder, que se faz necessária para que seja destituído o regime anterior e surja um novo (Gèrard, 2011, p.39)

Para Marx e Engels, a revolução é necessária não só para destruir o Antigo Regime, o “modo de atividade anterior”, ou seja, para derrubar as barreiras “externas”, como também para que o proletariado possa superar as barreiras “internas”, modificar sua consciência e tornar-se capaz de criar a sociedade comunista. É apenas por sua própria práxis revolucionária, por sua experiência na ação, por seu aprendizado prático, por sua autoeducação na luta, que a classe subversiva (stürzende) pode não só romper o poder das classes dominantes, mas também transformar a si mesma, se livrar da velha podridão – a palavra alemã Dreck também pode ser traduzida por “merda” – que pesa sobre as consciências.

Por isso, como romper com um modelo que não tem valorizado os profissionais da educação? A História de toda sociedade até aqui é a História da luta das classes (Gèrard, 2011),

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, senhor e servo, mestre e aprendiz, enfim, opressores e oprimidos permaneceram em constante

oposição, travaram uma luta ininterrupta, uma luta ora velada, ora aberta, que sempre terminou com uma transformação revolucionária de toda a sociedade, ou então com o aniquilamento comum das classes em luta. [...]

Para melhor compreensão dos pensamentos marxistas no que tange a luta de classes, confrontemos inicialmente o conceito de proletarização de professores com a abordagem que situa os docentes do ensino básico como categoria vinculada às classes médias e situa o ofício de ensinar no rol dos trabalhos não-manuais da atividade humana, o qual, portanto, pela sua essência, é intelectual. No entanto, mesmo como categoria profissional constitutiva da intelectualidade inserida nas classes médias “*os professores, especialmente os do primário e secundário, são, do ponto de vista econômico, os proletários das profissões liberais*” (MILLS, 1979, p. 147). Em outras palavras: a condição material de vida decorrente desse trabalho o situa como proletário. Essa abordagem encontra ressonância no caso brasileiro em que a proletarização decorreu do empobrecimento econômico dessa categoria, fenômeno relacionado à expansão da escola pública desde a ditadura militar (1964-1985).

É de suma importância observar-se que o crescimento econômico acelerado do capitalismo brasileiro, durante a ditadura militar, impôs uma política educacional que se materializou, em linhas gerais, na Reforma Universitária de 1968, que, entre outras consequências, facilitou a expansão dos cursos superiores privados, e na Lei nº. 5.692/1971, que instituiu oito anos de escolaridade obrigatória no Brasil. A combinação dessas duas reformas engendrou uma nova categoria docente e, por conseguinte, no exercício da profissão em parâmetros distintos dos predominantes até a década de 1960, quando os professores públicos, formados em turmas pequenas nas poucas Faculdades existentes, originavam-se das classes médias urbanas e frações da burguesia.

A nova categoria resultou, fundamentalmente, de duas frações da estrutura de classes da sociedade brasileira desde o “milagre econômico” (1968-1974), que acelerou a modernização das relações de produção, acentuou a transição para uma sociedade urbano industrial e ampliou as classes médias brasileiras. A primeira foi constituída por aqueles que sofreram um processo de mobilidade social vertical descendente, ou seja, pertenciam a certas camadas da burguesia ou das altas classes médias e foram proletarizados socialmente no curso da monopolização que as relações de produção capitalista assumiram nas últimas décadas do século XX. A segunda originou-se de determinadas frações das classes médias baixas ou das camadas dos trabalhadores

urbanos que se beneficiaram da expansão da educação universitária desde os anos de 1970 e efetivaram uma mobilidade vertical ascendente na pirâmide da estrutura social. Esta última realizou uma trajetória social inversa da primeira, ou seja, teve ascensão no seu status social (FERREIRA JÚNIOR; BITTAR, 2006, p. 72-73). A proletarização atingiu as duas frações da nova categoria. Formada nos cursos de licenciaturas curtas das Faculdades privadas noturnas, ela substituiu a pequena elite intelectualizada das poucas escolas públicas existentes até o começo da década de 1970. Isso porque, depois, a extensão da escolaridade obrigatória de quatro para oito anos ocasionou a expansão quantitativa da escola fundamental, exigindo, para o seu atendimento, uma rápida formação de professores.

A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou as condições de vida e de trabalho dos professores, principalmente do setor público. Desde a década de 1970, a perda do poder aquisitivo dos salários, que acelerou o processo da sua proletarização, consistiu em fator principal para amplas mobilizações que culminaram em greves em todo o País, fenômeno extensivo à década de 1980. Mariano Enguita, estudando os fatores responsáveis pela proletarização dos professores do ensino básico, considerou que:

A categoria dos docentes (...) compartilha traços próprios dos grupos profissionais com outras características da classe operária. Para sua proletarização contribuem seu crescimento numérico, a expansão e concentração das empresas privadas do setor, a tendência ao corte dos gastos sociais, a lógica controladora da Administração pública e a repercussão de seus salários sobre os custos da força de trabalho adulta (ENGUIA, 1991, p. 49).

O processo perverso e contínuo de proletarização também ficou enfatizado no estudo de Angelina Peralva, para quem:

Atores de uma sociedade moderna, onde a escolarização é um elemento central do processo de desenvolvimento e a institucionalização das relações de trabalho uma conquista datada, os professores têm sido, nos últimos anos, obrigados a se empenhar em uma luta mortal pela preservação de direitos trabalhistas que, para outras categorias, podem ser considerados como já adquiridos. Ao mesmo tempo foram, talvez, mais intensamente afetados pela proletarização do que qualquer outra categoria de trabalhadores urbanos no Brasil. (PERALVA, 1991, p. 158).

Dada a questão se que a história já traz em seu bojo um modelo de lutas, nos parece importante ressaltar que neste contexto há um modelo que detém maior força, o modelo burguês (SAVIANI, 2013, p.69), que é um saber do qual a burguesia se

apropriou e colocou a serviço de seu interesse. Mas, mesmo produzindo a seu favor o modelo burguês enfrentou crises que culminaram com o modelo capitalista. Ora, concordar ou não concordar com esse modelo de sociedade não resolve o problema, segundo Saviani (2013) “ a decisão mais acertada, e talvez a única opção, fosse deixar a profissão de educador”.

No entanto, boa parte dos professores intuía que essa conclusão não podia prevalecer, acreditando na viabilidade de uma educação que não fosse, necessariamente, reprodutora da situação vigente, e sim adequada aos interesses da maioria, aos interesses daquele grande contingente da sociedade brasileira, explorado pela classe dominante. Daí a questão: como agir nessa nova direção? Qual é a resposta pedagógica que atenderia a essas exigências?

Segundo Vasconcellos (2003), cada classe social enumera itens do porque o professor se faz necessário: sendo que para a classe dominante por que capacita a mão de obra barata que lhe será benéfica e para manter seu status de empregador, detentor do poderio econômico, já para a classe dominada, o professor é necessário para que possa qualifica-lo pois é por meio deste que vai conseguir um melhor trabalho. Aqui percebemos que há a percepção do modelo social da escola representado para cada classe. Compreendemos que não são respostas fáceis de serem dadas, no entanto, entendemos que os problemas principais incidem sobre a situação de a educação brasileira ser vista como a solução para os problemas da sociedade.

A educação tem seus problemas para solucionar e considero que um deles seja a efetivação da ação pedagógica, ou seja, as condições que são dadas para que a educação efetive sua função de educar com propriedade.

3. Uma política para efetivar a ação pedagógica

Marx (SAVIANI, 2013), quando analisava a produção não material, distinguia de duas formas: aquela que o produto se separa do produtor e a que não se separa. E, falar de efetivação da ação pedagógica apresenta a mesma conotação, sendo de que se esperam resultados do que é realizado na educação.

Resultados, estes que são apresentados de diferentes formas, tais como indicadores de qualidade elencados nas formas de avaliações oficiais. Isto não é reduzido a produto material que se consegue palpar, contudo produz sim parâmetros que indicam o que é positivo e o que não é.

Para a efetivação da ação pedagógica da educação se faz necessário muni-la de instrumentos que fortaleçam as ações dos professores, e não somente em se ter um sistema educacional fortalecido em suas bases, pois se espera resultados positivos, quando as condições de trabalho estão cada vez mais sucateadas, seja por falta de material ou por falta de investimento nos recursos humanos e em formação continuada de professores, fazer com que os professores sintam-se estimulados a estudar e não só ter titulação para melhorias salariais, ponto que consideramos primordial sim para incentivo ao exercício e permanência na docência, já que muitos professores se vêm cativados por melhores salários em outras profissões.

Consideramos que o modelo educacional que vem sendo apresentado no Brasil não apresenta aspectos animadores, ao contrário, nos faz observar que a precariedade de nossa situação educacional, que se põe como desafio (SAVIANI, 2013, p.95), no sentido de que elimine as taxas de analfabetismos citada nos meios de comunicação e de que sejam dadas as devidas condições materiais de organização do ensino do país.

A proletarização desmistificou as atividades pedagógicas do professor como ocupação especializada pertencente ao campo dos profissionais liberais, resultando na paulatina perda do seu status social. Ao mesmo tempo, determinou a construção da sua nova identidade social, isto é, a de um profissional submetido às mesmas contradições socioeconômicas que afetam a existência material dos trabalhadores manuais, mas cujo ofício não se identifica com o deles. A ambiguidade dessa identidade pode ser compreendida considerando um aspecto significativo da nova categoria: no final da década de 1980, a sua entidade nacional, até então denominada Confederação dos Professores do Brasil (CPB), passou a chamar-se Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE). Essa decisão foi polêmica, pois envolveu a questão de conceber ou não o professor como um profissional distinto do funcionário da escola. Ao abrir mão do termo “professor” na nova nomenclatura, a entidade priorizou o aspecto sindical-corporativo e não o da essência do ofício de ensinar. Nesse começo de século XXI, continua persistindo a ambiguidade na identidade de uma categoria profissional proletarizada do ponto de vista econômico, mas que exerce um ofício de cunho intelectual. De fato, os professores têm de si próprios, duas percepções distintas: a de que exercem um trabalho não devidamente reconhecido pelos governos e pela sociedade, o que requer a sua organização político-sindical, e a de que o ensino está ligado à expectativa de transformação e de mudanças sociais e, por isso, é uma profissão que não deixará de ser intelectual.

Nos últimos 40 anos acompanharam uma drástica reestruturação no modo de produção capitalista. Uma das formas de obter melhores resultados na produção de riquezas foi englobar num mesmo contexto de trabalho os diferentes sujeitos do processo geral. Trabalhadores manuais continuam tendo o papel fundamental na reprodução do capital, contudo, os trabalhadores improdutivos, que dão as condições necessárias ao trabalho produtivo, tiveram acentuados a sua participação nesse processo (FRIGOTO, 2001). A isto chamamos de trabalho social. Nesse trabalho, aqueles que antes eram considerados “intelectuais” são inseridos mais diretamente no processo produtivo e sofrem um processo de proletarização, com uma queda visível dos níveis salariais, e suas condições de trabalho e de vida são precarizadas.

Gaudêncio Frigoto avalia que a partir de O Capital (capítulo VI) o trabalho coletivo alcançou um nível de alargamento que evidencia sua importância no atual estágio de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Diferentes trabalhadores (produtivos e improdutivos) estabelecem relações diferenciadas com o objeto produzido, no qual há a predominância e visibilidade do trabalho produtivo, mas o conjunto dos trabalhadores envolvidos nas relações sociais de produção exerce coletivamente o trabalho produtivo. (MARX, apud FRIGOTO, 2001, p. 148)

Neste contexto (trabalho coletivo) a formação destes trabalhadores torna-se um fator na produção da riqueza e mais-valia, apesar de secundário. Na ótica capitalista, o profissional especializado, mesmo que precário, desqualificado e domesticado na prática cotidiana, é capaz de propiciar uma produção de riqueza maior sem significar maior salário, possibilitando uma apropriação maior de mais-valia por parte do capitalista.

No caso do Brasil especificamente, o desenvolvimento da categoria dos professores e, de certo modo, dos trabalhadores em educação em geral, está intrinsecamente relacionado ao desenvolvimento da educação formal e institucional brasileira, e esta, ao desenvolvimento da economia capitalista e das relações sociais de produção no Brasil. Em outras palavras, a formação social dos docentes brasileiros está ligada ao processo econômico-social do país.

Não podemos deixar de considerar que a educação de um determinado período histórico é fruto de uma necessidade socioeconômica desta mesma época. No primeiro momento do Brasil pós-independência, essa necessidade era regida por uma economia monocultora, (que ao longo do século XIX terá a predominância do café) baseada no latifúndio e em uma sociedade ruralizada e escravista. No entanto, com o

desenvolvimento do modo de produção capitalista no país, a educação brasileira vai sofrendo um processo de transformação gradual e constante. O professor, como não poderia deixar de ser, será o maior reflexo destas transformações. Seu papel dentro da escola será regido pelas transformações econômicas que ocorreram na sociedade como um todo, à medida que o fenômeno educacional mais se insere na economia institucional.

Sadi Dal Rosso observa que a principal mercadoria é a força de trabalho, “a única que possui a virtualidade de conferir valor a toda às outras mercadorias” (2011, p. 25), e a seu caráter de trabalho não é garantido apenas na sua capacidade física, mas também na sua capacidade intelectual, ou seja, na qualidade da força de trabalho. Sendo assim, segundo Dal Rosso, a escola tem um papel fundamental na formação da mão de obra em suas qualidades, que ao final permitirá a produção de riqueza e mais-valia. “Desta forma, o trabalho docente é mediatamente produtivo” (Ibid., p.25).

No entanto, o processo de proletarização, segundo aponta Enguita, não pode ser entendida “como um salto ou uma mudança drástica de condição” (1991, p. 46), mas sim um processo no qual as transformações vão ocorrendo com o tempo, de acordo com o momento histórico e a mercê das contradições existentes do próprio processo dialético. No caso do professor, o mesmo se proletariza não somente influenciado pela questão salarial, mas também por suas condições de trabalho, que no caso específico, irá se encaixar como mais um elemento na reprodução do capital. “O docente, a despeito da especificidade de sua tarefa relativa à reprodução dos valores e dos conhecimentos da sociedade, não constitui uma terceira categoria, uma classe diferente. É um trabalhador explorado como os demais.” (DAL ROSSO, 2011, p. 20).

Em todo o século XX, à medida que o capitalismo avança, ocorre a necessidade de transformações legislativas e estruturais nas escolas. O conceito de educação, as práticas escolares e a função do professor no processo educativo vão se “desenvolvendo” à medida das necessidades do capital, fora da escola. A instituição dos grupos escolares no início do século XX pode ser vista como um dos primeiros passos do processo de proletarização do professor brasileiro: “Essa organização [os grupos escolares] possibilitava a divisão racional, que também é hierarquizada, do trabalho docente [...]. Há uma harmonia dessa proposta com o horizonte fabril da sociedade.” (HILSDORF, 2005, p. 66). Esta racionalização busca uma organização do ambiente de trabalho que, em princípio, é justificada pela necessidade de otimização do ensino, mas que também estabelece o processo de produção no qual o professor cumpre o papel de

operador desta cadeia produtiva. Além disso, os grupos escolares possibilitaram agrupamento de docentes em um mesmo espaço físico, sob a égide de um mesmo administrador (um diretor) e controlado pela racionalização do tempo, dos métodos e das diretrizes. Um processo muito semelhante ao taylorismo e ao fordismo ocorridos na produção industrial. “Com isso a maior profissionalização é acompanhada da maior proletarização que, para além do sentido econômico, também diz respeito à autonomia nos processos de trabalho”. (RÊSES, 2011, p. 257)

Cabe lembrar neste momento um trecho do Manifesto Comunista de 1848:

Ora, a indústria, desenvolvendo-se, não somente aumenta o número dos proletários, mas concentra-os em massas cada vez mais consideráveis; sua força cresce e eles adquirem maior consciência dela. Os interesses, as condições de existência dos proletários se igualam cada vez mais, à medida que a máquina extingue toda diferença do trabalho e quase pôr toda parte reduz o salário a um nível igualmente baixo. (MARX, 2006, p. 23).

É interessante que o mesmo processo que permitiu a formação da consciência de classe do proletariado no espaço fabril “pode” acontecer no espaço escolar a partir de então. Assim o professor cumpriria um papel importante nesta cadeia produtiva indireta. Apesar de seu trabalho não gerar mais-valia ao Estado-patrão (diferentemente do professor da escola particular), ele indiretamente torna-se parte do processo produtivo ao compor o chamado trabalho social. Podemos supor, então, que o trabalho docente na escola pública é mediatamente produtivo, apesar de ser indireto. Ao afirmarmos que esse trabalho se dá no espaço da escola pública, estamos aqui tratando de recursos públicos, que foram desde o princípio da história da educação do Brasil, tratado de forma superficial, observado a forma com que esses recursos foram sendo destinados à educação e culminando por distribuição das receitas pelas três esferas de governo determinado pela Constituição Federal de 1988.

A educação sempre foi considerada um bem em si, pelas oportunidades que oferece de enriquecimento cultural. Mas isso, por si só, não cria as condições para que a universalização do acesso à escola se transforme em prioridade das políticas governamentais. Há duas outras razões básicas que incentivam políticas públicas no sentido de promover a educação em geral e, especialmente, a escolarização básica.

Que não tenha sido assim no passado, não pode ser explicado simplesmente pela constatação da ausência de vontade política, como se esta pudesse ser constituída independentemente do contexto social. Para entender-se a possibilidade de formação desta vontade, é

necessário perguntar em que condições a educação para todos passa a ser vista como importante e necessária pela maioria da população e, especialmente, pelas elites econômicas e políticas. (GOLDEMBERG, 1993)

Se deve em grande parte, o caráter claramente utópico de muitas de nossas políticas educacionais, responsável pelo seu fracasso, ao fato de não terem sido associadas a uma política social de longo alcance e não estarem alicerçadas em uma clara consciência dos obstáculos econômicos, políticos e culturais que precisam ser enfrentados para a construção de um sistema educacional abrangente e de boa qualidade. Trata-se de tarefa difícil, mas não impossível. É confortador constatar que, hoje, no Brasil, a necessidade de garantir uma adequada educação básica ao conjunto da população e de oferecer oportunidades de escolarização posterior a parcela crescente de jovens parece, finalmente, ter deixado de ser apenas afirmação retórica de boas intenções. O fato, por exemplo, de lideranças, tanto sindicais como empresariais, estarem preocupadas com as deficiências do nosso sistema educacional, revelasse um indicador seguro de que a educação está se constituindo, verdadeiramente, numa prioridade nacional.

No mundo todo, a extensão da participação política e do acesso a benefícios sociais, que constituem o cerne da cidadania na sociedade moderna esteve associada à universalização da educação básica. Essa universalização, numa sociedade democrática, torna-se ainda mais necessária, porquanto dela depende o acesso do povo a informações essenciais para a participação política plena e esclarecida, assim incorporando à vida nacional grandes massas da população, dando a elas a instrução que lhes permita participar, residindo a necessidade de preparação para a cidadania.

Muitos já foram os avanços, mas apesar do muito já conseguido, as deficiências do sistema educacional brasileiro constituem certamente um entrave para a modernização da sociedade e faz-se preciso reconhecer que a qualidade do ensino, tanto público como privado e em todos os níveis é, na maioria dos estabelecimentos, muito deficiente; apesar da quase universalização do acesso à escola que se logrou atingir, uma porcentagem demasiado pequena dos estudantes consegue completar os nove anos do ensino básico obrigatório; o ensino de nível médio não consegue preparar adequadamente os estudantes para a universidade, nem para o ingresso no mundo do trabalho; a formação oferecida nas universidades não promove a qualificação que seria necessária. Mas o que mais chama a atenção ao nosso sistema de ensino, mesmo se

justa, não deve nos impedir de reconhecer o muito já feito, e ser sobre esta base que o sistema pode e deve ser melhorado.

Há duas explicações para o envolvimento do setor público com o ensino superior. A primeira, de natureza essencialmente política. A formação de nível universitário beneficia, basicamente, as camadas mais favorecidas da população e as classes médias, as quais têm maior acesso e maior influência junto aos poderes públicos e pressionam fortemente para a manutenção e expansão do ensino gratuito de 3º grau. A segunda diz respeito mais diretamente às necessidades da Nação. O desenvolvimento tecnológico que se faz necessário hoje em dia para o estabelecimento de uma economia competitiva exige recursos humanos altamente qualificados. O desenvolvimento econômico pressupõe não só a capacidade de utilizar as tecnologias existentes mas de adaptá-las e de promover inovações. Não basta, para adquirir tal capacidade, a universalização da escolarização básica, embora ela seja indispensável. (GOLDEMBERG, 1993)

Constata-se assim a formação científica em nível superior é igualmente necessária. Além disso, o processo de desenvolvimento econômico e social exige também pessoal qualificado que possua outras competências, como aquelas necessárias para gerir empresas privadas e serviços públicos. Uma sociedade complexa necessita, ainda, de recursos humanos capazes de elaborar as análises sobre os rumos da economia e as condições de vida, saúde e trabalho da população; sobre as limitações do sistema educacional e as distorções do sistema político; sobre a dinâmica do movimento sindical; sobre fluxos migratórios e o processo de urbanização; sobre o impacto da transformação socioeconômica no meio ambiente. É por isso que qualquer projeto de modernização socioeconômica não pode prescindir de universidades capazes de desenvolver a pesquisa científica e formar o pessoal mais qualificado de que a Nação necessita. São esses fatos que justificam a destinação de recursos públicos para a manutenção do ensino superior.

Na discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Ministério da Educação propôs que a responsabilidade pelo ensino fundamental ficasse a cargo dos estados, em colaboração com os municípios, cabendo a cada estado definir a forma de tal colaboração. Desse modo, o readquiriria seu papel de coordenador do sistema de ensino, definindo a responsabilidade dos municípios para com a universalização dos oito anos obrigatórios de escolarização, garantindo a prioridade desse nível de ensino e deixando margem e espaço para uma diferenciação das formas de colaboração, de acordo com as peculiaridades da situação de cada região.

A atribuição da definição das responsabilidades aos estados justificasse também em função da extrema variabilidade da capacidade e dos recursos municipais e da necessidade de coordenação por uma instância superior.

Na verdade, muitos dos municípios brasileiros são, de fato, extremamente carentes, e outras prioridades, às vezes mais urgentes, consomem praticamente todos os seus recursos. Diversos deles têm como única receita o FPM (Fundo de Participação dos Municípios), cuja existência, aliás, tem encorajado a criação de novos municípios sem condições reais de oferecer os mais elementares serviços à população. Por esse motivo, a ação dos estados, assim como a da União é ainda tão importante e deve ser mantida como, aliás, determina o Art. 212 da Constituição.

Dadas as formas com a Constituição Federal de 1988 determina que 18% dos recursos da União e 25% dos estados e municípios sejam aplicados na educação, é ínfimo esses valores dado uma nova realidade do número de ingresso dos alunos em nossas escolas, há ainda a disparidade de que grande número desses alunos estão à margem do processo educacional, pelo fator da desistência que tem sido um dos maiores problemas contabilizados nos resultados dos indicadores (a soma do número de alunos aprovados, reprovados e dos desistentes definem os índices). É positivo que sejam investidos esses valores na educação o que segundo alguns estudiosos indicam é que a manutenção não tem a devida atenção e que não poderemos nos esquecer que historicamente os desvios são enormes, então não se investe o todo ao longo do processo.

Se, realizado algumas dessas ações, certamente já teríamos a garantia de que os governantes aplicariam os recursos nas atividades fins.

Uma política educacional eficaz consiste, basicamente, num esforço de consistência capaz de superar a tendência à fragmentação das iniciativas em ações tópicas e isoladas. Essa tendência à fragmentação, deriva, de um lado, da estrutura do sistema administrativo, o qual configura os instrumentos de ação através de programas independentes e autônomos e de rubricas orçamentárias estanques: construção de escolas, auxílio para treinamento de professores, merenda escolar, livro didático, TV Educativa. De outro lado, decorre do caráter particularista das reivindicações, as quais não se orientam no sentido de exigir prioridades claras e critérios transparentes de distribuição de recursos ao contrário, consistem em pressões para obtenção de atendimento privilegiado a um ou outro Estado, município ou escola, ou ainda a

clientelas políticas específicas (como ocorre no caso do Fundo de Financiamento Estudantil, e no valor das mensalidades escolares).

4. Conclusão

Concluindo nossas reflexões temos conhecimento de que deixamos algumas inquietações e esperamos ter contribuído para a compreensão de visualizar como o trabalho do professor de forma que não se reduza apenas ao ato de ministrar aulas, mas, de que é um processo político maior do que inicialmente muitos professores se dispõem e conseguem realizar em suas atividades cotidianas. Nas situações de enfrentamento e lutas da profissão tivemos mais perdas que ganhos, mas ao escolher a profissão de professores alguns não tinham a dimensão do que iriam enfrentar e desistiram antes mesmo de usufruir dos ganhos. Uma coisa é certa, fazer parte da construção histórica da sociedade não faz ou fez parte daquele que se sentiram desestimulados a continuar e acreditar na educação como uma ou a única forma de vencer as desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- CORTESÃO, Luiza. Professor: produtor e/ou tradutor de conhecimentos? Trabalhando no contexto do arco-íris sociocultural da sala de aula.
- DAL ROSSO, Sadi. Contribuições para a teoria do sindicalismo no setor da educação. In *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.
- DUMÈNIL, Gérard. *Ler Marx/ Gerard Dumènil, Michael Löwy, Emmanuel Renault*; tradução Mariana Echalar. – São Paulo: Editora Unesp, 2011. 280p.
- ENGUITA, M. F. A ambiguidade da docência: entre o profissional e a proletarização. *Revista Teoria & Educação*, Porto Alegre, n.4, p.41-61, 1991.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006.
- FERREIRA JÚNIOR, A.; BITTAR, M. *Proletarização e sindicalismo de professores na ditadura militar (1964-1985)*. São Paulo: Pulsar, 2006.
- FRIGOTO, Gaudêncio. *A produtividade da escola improdutiva*. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas, 2010.
- GOLDEMBERG, José. O repensar da educação no Brasil. *Estud. av.* vol.7 no.18 São Paulo May/Aug. 1993.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005
- MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. *O Manifesto do Partido Comunista*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- MILLS, W. *A nova classe média*. Tradução: Vera Borda. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. 380 p.
- PERALVA, Angelina T. Professores: um movimento a se repensar. In: *CENTRO ECUMÊNICO DE DOCUMENTAÇÃO E INFORMAÇÃO. Educação no Brasil: 1987-1988*. São Paulo: CEDI, 1991. p. 158-161. (Aconteceu Especial, 19).
- RÊSES, Orlando da Silva. Constituição sócio histórica do sindicalismo docente da educação básica do Rio de Janeiro. In *Associativismo e Sindicalismo em Educação – organização e lutas*. Brasília: Paralelo 15, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórioco-crítica: primeiras aproximações*/Dermeval Saviani – 11. ed.rev – Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Para Onde vai o professor? Resgate do Professor Como Sujeito de Transformação*. São Paulo: Libertad, 2003.