O trabalho docente em Goiás

Revalino Antonio de Freitas

*iU

Universidade Federal de Goiás

Reitor
Orlando Afonso Valle do Amaral

Vice-Reitor
Manoel Rodrigues Chaves

Pró-Reitora de Graduação
Gisele Araújo Prateado Gusmão

Pró-Reitor de Pós-Graduação
Jesiel Freitas Carvalho

Pró-Reitora de Pesquisa e Inovação
Maria Clorinda Soares Fioravanti

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Giselle Ferreira Ottoni Candido

Pró-Reitor de Administração e Finanças
Carlito Lariucci

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional e Recursos Humanos
Geci José Pereira da Silva

Pró-Reitor de Assuntos da Comunidade Universitária
Elson Ferreira de Morais

Conselho Editorial da Editora da Imprensa Universitária (*iU)

Coordenação Editorial – Conselho Editorial
Alice Maria Araújo Ferreira
Antônio Corbacho Quintela (Presidente)
Bruna Mundim Tavares (Secretária)
Divina Aparecida Anunciação Vilhalva
Fabiene Riâny Azevedo Batista (Secretária)
Igor Kopcak
Joana Plaza Pinto
João Pires
Pamora Mariz Silva de F. Cordeiro
Revalino Antonio de Freitas
Salustiano Álvarez Gómez
Sigeo Kitatani Júnior

O trabalho docente em Goiás

Revalino Antonio
de Freitas

© 2017, Imprensa Universitária

© 2017, Revalino Antonio de Freitas

Revisão
Revalino Antonio de Freitas

Projeto gráfico
Keslley Albano

Capa
Keslley Albano

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Seção de Normalização CEGRAF/ UFG

F862o Freitas, Revalino Antonio de

O trabalho docente em Goiás / Revalino Antonio de Freitas. – Goiânia : Editora da Imprensa Universitária, 2017.
155 p.

Inclui referências
ISBN: 978-85-93380-21-1

1. Professores em Goiás. 2. Educação pública. 3. Formação de professores. I. Título.

CDU 371.13:37.057(817.3)

Catalogação na fonte: Natalia Rocha CRB1 3054

Este livro é dedicado
aos meus pais,
Arlindo e Geni.
Para Rita, Mateus, Olavo e Ramalho.
Aos professores da rede pública
de ensino do Estado de Goiás

Sumário

Considerações Iniciais 8

Sociedade, Estado e Profissão docente 14

Sociedade e Educação no Brasil Império 18

Ensino público e trabalho docente em
Goiás, durante o período Imperial 20

Sociedade e Educação na
República Oligárquica 27

Ensino público e trabalho docente em Goiás,
durante a República Oligárquica 34

Sociedade e Educação na
República Populista 41

Ensino público e trabalho docente em Goiás,
durante a República Populista 46

Sociedade e Educação durante a ditadura militar 53

Ensino público e trabalho docente em Goiás,
durante a ditadura militar 56

A emergência de um novo protagonista:
o movimento sindical docente 60

Profissionalização docente:
os aspectos constituintes 66

Precariedade 69

Baixa remuneração 77

Complementaridade 104

Deficiência na formação profissional 114

Clientelismo 128

Considerações Finais:
perspectivas profissionais 135

Referências 140

Anexo 147

Considerações Iniciais

A análise do processo de constituição da profissão docente na rede pública de ensino do Estado de Goiás é o objetivo central que delineia esta investigação. 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 a investigação foi 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, de instabilidade, de vulnerabilidade tão fortes e que perduram ao longo da existência da profissão.

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 imediata, qque se apresenta de forma aparencial. É preciso incursionar pelo objeto, conhece-lo enquanto objeto *real*. Isto só é possível a partir do momento em que o pensamento elabora uma crítica, realizando uma imersão na realidade. É preciso que se adentre o objeto em busca das minúcias que expliquem e explicitem suas múltiplas determinações, enfim, que possam elucidar a realidade.

A apreensão dos aspectos constituintes da profissão docente levam a uma incursão no tempo e no espaço, em busca das minúcias que se adensam e con-

formam a profissão. Trata-se de uma incursão que procura captar os nexos causais que conduziram a profissão até aqui e legaram-lhe sua atual configuração.

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 proporcionam 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, de análise da relação entre estrutura e superestrutura, investigando como as relações sociais, econômicas, políticas e culturais de um determinado período influenciam o longo percurso histórico, detectando vestígios que permitam avaliar como estas relações desenvolvem-se entre a sociedade e o Estado e, consequentemente, promovem sua atual configuração.

A caracterização do objeto, com as peculiaridades que lhes proporcionam conformidade remete aos *aspectos constituintes* da profissão. Tratam-se dos caracteres que permitem contemplar, com relativa segurança, a 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 investigado.

Esses aspectos podem ser considerados enquanto *essenciais*, explicando os processos internos do objeto e contribuindo para a formação de categorias mais amplas, complexas, capazes de elucida-lo a partir de suas relações sociais. Em síntese, essas categorias estão implícitas no caso, na constituição da profissão docente através das relações que se estabelecem entre a sociedade e o Estado no que diz respeito ao processo educativo.

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 a profissão, 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 fontes mais amplas. 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 em relação ao objeto, possibilitando detectar seus aspectos constituintes. A literatura regional sobre educação, ensino público e profissão docente, teve grande relevância contribuindo enquanto referência para pensar e investigar o objeto. E 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 pesquisas mais recentes sobre a organização social e econômica do Estado proporcionaram um olhar mais amplo sobre a realidade social na qual se encontra inserido o objeto de investigação. Por fim, os dados estatísticos permitiram ilustrar e corroborar os argumentos apresentados e constatados através da literatura consultada.

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 analisado, 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. Dessa forma, foram estruturados dois amplos capítulos que sistematizam a investigação.

O primeiro capítulo, *Sociedade, Estado e Profissão Docente,* preocupa-se em reconstruir, a partir da literatura, da legislação e de dados estatísticos, a profissão docente no Brasil e em Goiás a partir da relação que se desenvolve entre a sociedade e o Estado, entre a conjuntura e a estrutura. O capítulo analisa as condições sociais, econômicas, políticas e culturais da sociedade brasileira e goiana, relacionando essas condições com o desenvolvimento da educação e do ensino público e a profissionalização docente, visando a apreensão dos aspectos constituintes da profissão.

O segundo capítulo, *Profissionalização docente: os aspectos constituintes* se preocupa em analisar os aspectos que são inerentes à profissão. É o momento oportuno para analisar alguns desses aspectos a partir da relação de dependência que se estabelecem entre eles, de forma a garantir a manutenção e continuidade ao longo do percurso histórico. A investigação permitiu detectar a existência de cinco aspectos que são constituintes da profissão em Goiás. São eles: a precariedade, a baixa remuneração, a complementaridade, a deficiência

na formação profissional e o clientelismo. Tais aspectos se entrelaçam, estabelecem nexos entre si, de forma que a permanência de um se faz na medida em que os demais também permaneçam e, consequente, leva à manutenção de um círculo vicioso que impede os professores de exercer uma profissão capaz de satisfazê-los do ponto de vista material e social.

Isto posto, resta uma observação pertinente. A investigação aqui apresentada na forma de livro é o resultado final da dissertação defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Goiás. Dezessete anos se passaram entre a defesa e a publicação, período em que a mesma foi fonte de consultas de inúmeros pesquisadores e a produção acadêmica sobre a escola pública e os professores em Goiás teve um grande impulso, proporcionando um olhar mais amplo sobre a profissão docente.

Assim, neste momento o que se pretende é oferecer a um público mais amplo a possibilidade de acesso ao que foi investigado, à época. Dessa forma, não obstante a revisão e reformulação na estrutura dos capítulos, quase todo o conteúdo original foi preservado e nada foi acrescentado, mantendo fidelidade ao que foi então apresentado. Com isso, o livro se mantém aberto às críticas tal qual a pesquisa que lhe deu origem. Evidentemente, inúmeros fenômenos emergiram e merecem análises pelo que representam no processo de constituição da profissão docente.

Para ficar restrito apenas a alguns desses fenômenos, é relevante lembrar as consequências brutais que a duração e intensidade da jornada de trabalho tem exercido sobre a saúde dos professores. No final do século XX, as doenças mentais ainda não se apresentavam tão graves no cotidiano da profissão. Desde então, tornaram-se um problema sério na vida dos docentes, sobrecarregados com o trabalho excessivo, o estresse da vida moderna e a tensão do ambiente escolar. A *síndrome de burnout*, recém diagnosticada entre os professores, foi amplamente investigada nos anos seguintes, passando a ser considerada uma das principais causas do adoecimento daqueles que se encontram envolvidos com a atividade docente.

A formação profissional também sofreu mudanças significativas. A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada no final de 1996, teve consequências diretas quanto à exigência da habilitação para a docência. Em razão disso, Estados e Municípios foram obrigados a realizar investimentos visando a formação apropriada de milhares de professores leigos, o que fez com

que ao final da primeira década de vigência da nova lei quase todos os professores fossem licenciados. Sem entrar no mérito da qualidade dessa formação, não deixa de ser um marco importante que a profissão tenha se protegido quanto ao recrutamento profissional através da estrita formação necessária ao exercício da docência. De igual modo, o aumento da oferta de cursos de pós-graduação tem incentivado os professores a ampliar a formação. O número de professores com especialização, mestrado e doutorado cresce ano a ano e isto tem forte influência na qualidade do ensino.

A situação salarial também sofreu mudanças neste período. A aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), em 2007, em substituição a outro Fundo que vigorou entre 1998 e 2006, promoveu uma sensível mudança para melhor na remuneração dos professores. Se os vencimentos não atingiram o mínimo necessário para garantir a manutenção de suas necessidades materiais e sociais, pelo menos lhes garantiu um poder aquisitivo menos injusto e, mais importante, deu certa estabilidade ao salário, impedindo as fortes oscilações negativas que eram frequentes no passado.

Mas, de igual modo, novas institucionalidades emergiram ou adquiram intensidade no período, afetando a comunidade escolar, em geral, e os professores, em particular, com consequências diretas para o ensino público. Desde 1999, teve início um processo de militarização do ensino público em Goiás. No início, restrito a 2 colégios na capital do Estado, atualmente se encontra disseminado por várias cidades. O argumento maior para essa desresponsabilização do Estado com o ensino público via transferência de unidades escolares para a Polícia Militar, é a violência e consumo de drogas nas escolas. É importante observar que esta política de militarização das escolas conta com simpatia de parte da sociedade, sobretudo nas camadas médias de menor poder aquisitivo, na medida em que estas escolas promovem uma verdadeira gentrificação nas escolas públicas, com uma "revitalização" desses colégios e a exclusão de estudantes originários da classe trabalhadora e residentes, sobretudo, nos bairros periféricos.

A transferência das unidades escolares para as Organizações Sociais (OSs) representam, por sua vez, o caminho mais ousado de transferência para a iniciativa privada de atividades públicas, fiel ao pensamento desenvolvido pelo Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) de reforma neoliberal

na economia brasileira. Se no começo houve resistência à agenda do neoliberalismo, com o passar do tempo ele foi se institucionalizando em diversos setores da vida social e se naturalizando de tal modo que instituições como Agências Reguladoras e Organizações Sociais passaram a serem implantadas em administrações municipais e estaduais em todo o Brasil. Em Goiás, as OSs começaram em área jurisdicionada à Secretaria de Saúde e, nos últimos anos, adentrou na Secretaria de Educação. As consequências dessa gestão exógena em uma instituição pública – no caso, as escolas estaduais – ainda é recente e futuras investigações poderão detectar as consequências para o ensino e as relações de trabalho.

Convém observar que, tanto em relação à militarização quanto às Organizações Sociais, a maioria dos professores têm oferecido resistência, certamente conscientes das consequências que tais iniciativas terão em suas vidas profissionais e, por extensão, na escola pública. Obviamente, investigações vindouras poderão demonstrar com segurança as consequências dessa desresponsabilização do governo estadual com a administração das escolas públicas. Trata-se certamente de um trabalho de fôlego que poderá em muito contribuir para entender o desenvolvimento dos aspectos constituintes da profissão docente nas primeiras décadas deste século.

Eu quero deixar registrado meu mais forte agradecimento à professora Maria Tereza Canesin Guimarães, pela orientação segura, paciente e sensível que teve ao longo do processo de construção da dissertação e aos professores Vitor Henrique Paro e Walderês Nunes Loureiro, que muito contribuíram com suas sugestões na Qualificação e na Defesa da Dissertação. Desnecessário dizer que eles não são responsáveis pelos erros que possam ter sido cometidos e se encontrem aqui publicados.

Sociedade, Estado e Profissão Docente

Nas últimas décadas o professor da educação básica tem sido objeto de uma infinidade de estudos. A maior parte da literatura sobre o tema está direcionada para aspectos que envolvem diretamente a prática pedagógica na escola – no caso, o trabalho docente – em sentido estrito -, o exercício da atividade profissional, em seu sentido de "ofício", – a formação profissional e as condições sócio-econômicas.

Até os anos 1970, de acordo com Hypolito (1997), os estudos referentes ao tema eram nitidamente tradicionais, analisando a profissão de uma forma romântica e idealista. Não obstante, algumas pesquisas foram produzidas ao final dos anos 1960, tendo por enfoque as condições sócio-econômicas, merecendo menção especial 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 educação. Foi a partir dos anos 1970 que teve início 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). Isso permitiu modificar a situação do conhecimento sobre a instituição escolar, os profissionais que nela atuam e o público que a frequenta. Em decorrência disto, nos últimos anos os estudos têm focando preferencialmente as condições sócio-econômicas e a formação do professor.

A literatura sobre o tema, em geral, destaca o professor, em sua gênese sócio-econômica, como membro das "classes" ou "camadas médias". Estudando o magistério 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 adquirido 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 destacam-se Arroyo (1980), . Não obstante, a tese da proletarização é contestada, sobretudo pelas peculiaridades do trabalho do professor no sentido estrito e sua vinculação, quando servidor público, ao Estado, como pode ser observado em Paro (1997) sobre a natureza do trabalho pedagógico.

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 da presença dos sexos nos estudos sobre o professor, o que se percebe é que o profissional predominante na profissão docente é mulher. Nesse caso, como afirma Hypolito (1997), os estudos enfocam a presença da mulher pelo fato das atividades do magistério estarem próximas àquelas desenvolvidas por ela em casa, destacando as "habilidades" femininas para o cuidado com as crianças, a possibilidade de compatibilização de horários entre o magistério e o trabalho doméstico e a aceitação social para que as mulheres exerçam a profissão. O debate é amplo e alguns estudos já se tornaram referenciais para o debate sobre a feminização, entre os quais, Almeida (1998), Mello (1995) e Novaes (1984).

A análise da categoria profissional docente é muito mais complexa 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 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.

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 estabelecimento público (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.

Outra possibilidade de apreensão da profissão encontra-se vinculada à existência de um sistema nacional de ensino, que resulta de reivindicações sociais por educação formal, que se potencializaram à medida em que o país se urbanizava em decorrência da expansão do capitalismo e do crescimento do setor de serviços. Tal sistema de ensino, apesar de contemplar as instituições privadas ou confessionais se consolidou a partir a constituição das redes públicas de ensino.

No caso específico de professores da rede pública, o processo 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 meramente técnica, realizada 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.

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 disputas políticas, de conflitos e contradições, a escola pública é local de interação entre segmentos sociais e o Estado. Essa interação

deve ser entendida como espaço em que segmentos 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 utilizam a 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 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 da rede pública de ensino 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.

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, econômica e da organização política do Estado brasileiro e da Unidade da Federação – no caso, o Estado de Goiás – e da sua organização política, ou seja, trata-se de uma análise na qual a reciprocidade entre a conjuntura e a estrutura constitui e consolida uma realidade social singular e complexa que, no caso específico da profissão docente, proporciona as bases de formação de seus aspectos constituintes.

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. O ideário liberal – de liberdade, igualdade e fraternidade – transplantado mecanicamente para o Brasil, contrastava com a ordem social fundada sobre a posse da terra, da economia mono-agroexportadora, da vida rural e do trabalho escravo. Nessa sociedade, patrimonial e escravista, o acesso à educação formal estava 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 teve início com a Constituição de 1824, a qual assegurava a todos o acesso ao ensino gratuito. A legislação subseqüente 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 pover o que determinava a Constituição. Como conseqüência desta atitude, coube às Províncias a responsabilidade pelo ensino primário, enquanto o Governo Central investia no ensino secundário e superior (Patto, 1990).

A preocupação do Governo Central não era uma possível democratização do ensino, o livre acesso de todos às salas de aula. Interessava-lhe 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 com a difusão de uma instrução não religiosa que poderia levar à instauração de um ensino efetivamente público e laico.

Em tais condições, o ensino continuou restrito às famílias da aristocracia rural e da burguesia, as quais podiam contratar um professor para ensinar os filhos em casa – ou na casa do professor – ou, ainda, encaminha-los para os Colégios Internos sob responsabilidade das Ordens Religiosas. Às demais crianças, a legislação imperial garantia o ensino público que, no caso do ensino primário, se organizou sob responsabilidade das administrações provinciais.

Durante o Império, a inexistência de um sistema nacional de ensino e o controle da Igreja Católica, através de escolas confessionais, constituíram-se em fatores impeditivos para a 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 época, das quais a primeira foi implantada em Niterói, em 1835 (Patto, 1990), não receberam a clientela esperada, mantendo-se ociosas. Somente com o tempo passaram a ser ocupadas por moças oriundas 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.

Ensino púbico e trabalho docente em Goiás, durante o período imperial

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. No caso de Goiás, cujas condições materiais de vida da sociedade encontravam-se entre as menos favoráveis dentre todas as Províncias do Império, a oferta de educação formal à população em idade escolar se deu em condições precárias.

Uma legislação imperial — geral e extensiva a todas as Províncias — proporcionava conformidade e identidade ao ensino primário em todo o país. Caracteres homogêneos que perpassavam as províncias, dando-lhes uma base comum, convergiam e divergiam com caracteres heterogêneos, peculiares a cada região, consolidando uma prática educativa única em cada província.

A Província de Goiás encontrava-se entre aquelas com maior pobreza material e social, resultante da distância em relação ao litoral e à ausência de meios de transportes apropriados. 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 nas modestas aglomerações urbanas, deslocando-se até as mesmas apenas para a aquisição de produtos necessários à sobrevivência familiar e à participação nas festas religiosas, que se constituíam em importante momento de sociabilidade. E a institucionalização do coronelismo e das oligarquias no controle da Província teve longa duração, com desdobramentos na cultura política da sociedade goiana, onde o nepotismo, o clientelismo e o personalismo, dentre outros aspectos, remanescem como som-

bras de um passado que insiste em permanecer presente na memória.

Nesse contexto, as condições materiais de vida contribuíam para a carência generalizada de bens e serviços. E a educação formal pouco recebia de atenção da sociedade e da Província. A estrutura do ensino em Goiás durante o Império constituiu-se através da ação estatal. Diferentemente de outras Províncias, em Goiás as escolas confessionais não existiram 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 particulares, sendo uma na Capital e outra em Arraias. Pouco mais de duas décadas depois, em 1862, Alencastre informava em sua Mensagem Presidencial, sobre a existência de apenas 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).

Embora a primeira legislação imperial específica com relação ao trato da instrução pública seja de outubro de 1827, 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.

Com isso, as 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 freqüentadas pelo menos por dezesseis alunos e escolas de 2º grau na Capital e vilas que julgasse conveniente. Definia, ainda, que escolas de 2º grau poderiam ser criadas para atender ao público feminino desde que também freqüentadas por número mínimo de dezesseis alunas, onde as mesmas estudariam ortografia, prosódia e noções dos deveres morais, religiosos e domésticos. Escolas mistas 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 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).

Como a Província não tinha recursos financeiros para a aquisição de áreas destinadas à construção de edifícios apropriados às atividades didático-pedagógicas, a escola era instalada em residências adaptadas, pertencentes ao professor ou, quando esse não possuía imóvel residencial, utilizava parte de seu salário para alugar uma residência com o propósito de adaptá-la para a atividade escolar. Ao longo do período imperial, prevaleceu essa conduta, com raras exceções. Em certos momentos, a administração provincial fixou dotações especiais para o aluguel. Em outra oportunidade, na gestão de Aragão e Mello, adquiriu duas casas - em Catalão e Meia Ponte/Pirenópolis - em 1861, para funcionamento das escolas. Anos mais tarde, por iniciativa do Império, 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).

O acesso a essas escolas era público, no sentido estrito da definição de público existente na sociedade escravocrata de então. Assim, o artigo 8º da Lei que regulamentava a instrução pública era claro ao afirmar que "somente as pessoas livres" podiam freqüentar as escolas. Aos filhos dos negros escravizados

estava interditado o acesso às escolas. Mercadorias que eram dos seus proprietários estavam, pois, destituídos de qualquer direito.

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 apreendido as matérias pertencentes ao grau de ensino. A obrigação paternal com a formação dos filhos começava aos cinco anos, estendendo-se até aos oito anos de idade, no caso dos meninos. Constata-se, nesta ação compulsória de instrução, o quão restrita era a mesma e o quão pouco significante era a educação formal naquela sociedade. Prover as carências materiais e fisiológicas eram, naquele período, mais urgentes e, consequentemente , deixavam em segundo plano as carências sociais.

A obrigatoriedade e gratuidade do ensino, entretanto, não sensibilizava 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 e os que as freqüentavam nem sempre eram assíduos. As razões para esse aparente desinteresse foram objeto de consideração de vários presidentes da Província em suas Mensagens à Assembléia Legislativa[1], como aquelas 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, o limitado número de alunos correspondia ao pouco desejo dos pais em dar instrução aos seus filhos e à falta de população nos lugares onde as escolas estavam instaladas (Azevedo, 1986). Opinião inovadora teve, por sua vez, Francisco Mariani, a qual foi corroborada por seu su-

1 A leitura das Mensagens Presidenciais requer uma atenção especial para o fato de que, em muitos casos, o Presidente ao elaborar sua Mensagem, apenas repetia a Mensagem de seu antecessor, alterando tão somente aspectos que diziam respeito ao seu período presidencial. Como boa parte desses Presidentes não habitava a Província, residindo nela apenas durante o período do mandato presidencial, tal conduta na elaboração das Mensagens atesta o completo desconhecimento e desinteresse pela realidade social e econômica da população, além de evidenciar ainda mais a visão preconceituosa que possuíam dos habitantes locais.

cessor, 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 menor 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, isso não significa que as mesmas tinham procedência ou que, ainda, representassem o pensamento social da época. As considerações dos presidentes da Província devem ser interpretadas enquanto observações de homens que defendiam um estado de coisas no qual os trabalhadores rurais e pobres citadinos eram tratados como indolentes, desinteressados em relação à aquisição de conhecimento, imersos em uma vida de apatia e ignorância[2].

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 for correto afirmar que as circunstâncias fazem os humanos tanto quanto esses a fazem e a consciência, enquanto produto social, é apenas a consciência do meio sensível mais próximo, também é correto 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 seus carecimentos imediatos. Considerar a preocupação para com o saber formal e sistematizado, como desinteresse da sociedade goiana de então, era uma opinião equivocada, eivada de preconceitos contra pessoas que tinham, primeiramente, de garantir as condições materiais de subsistência. 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 se devia aos obstáculos produzidos pelas condições materiais de vida a que estavam submetidos e à estrutura escolar que impedia a satisfação dessa necessidade. Isso fica evidenciado no Relatório que o Inspetor Geral de Instrução da Província, Felippe Antonio Cardoso de Santa Cruz, apresenta ao presidente e que, posteriormente, é encaminhado à Assembléia Legislativa.

---

2 Essa visão das autoridades provinciais era muito semelhante àquelas dos viajantes europeus que passaram pela Província, os quais expressando um sentimento de descaso, elaboraram uma visão pejorativa acerca da realidade social que visitavam.

> 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).

Essa era a situação do ensino público em Goiás, ao longo do período imperial e que teve conseqüências diretas na forma como se institucionalizou o trabalho docente no Estado. 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 furto 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.

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 possuía "vida regular e própria para o ensino da mocidade", além de declarar o local de residência nos últimos quatro anos. Se constatadas, a qualquer momento, irregularidades na sua 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 as atividades extra-classes[3]. Os livros tinham que ser aprovados pelo Inspetor Geral e os destinados ao ensino religioso exigiam a aprovação do Bispo diocesano (Bretas, 1991).

3 Os professores tinham, sob sua responsabilidade, além das atividades docentes de ministrar aulas, escrever relatórios e preencher mapas escolares, tinham a tarefa moral e religiosa de acompanhar os alunos à missa, aos domingos. A esse respeito, ver Silva (1975).

Sociedade e Educação na República Oligárquica

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), permitindo 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 laico (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 superior nos Estados[4]. Estes foram 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 emergiu a partir das experiências educacionais que ocorreram em algumas Unidades da Federação.

As duas primeiras décadas da República (1890 – 1910) não ofereceram maiores novidades quanto às políticas educacionais. Os Estados pouco alteraram o que já existia. 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

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

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, de acordo com os objetivos propugnados pela Liga de Defesa Nacional, que via a mobilização em defesa de expansão do ensino como uma possibilidade de renovação política do país, uma vez que a escolarização formal permitia ampliar a base eleitoral, bastante restrita devido à enorme taxa de analfabetismo. O combate ao analfabetismo se constituiu no período, em um objetivo social, político e econômico. A situação do país quanto à alfabetização de sua população era tão grave que, segundo Peixoto (1983), pesquisa divulgada nos Estados Unidos nos anos 1919, apontava o Brasil como o país que possuía a maior taxa de analfabetismo do mundo.

Com o objetivo principal de erradicar o analfabetismo, surgiu a Liga Brasileira contra o Analfabetismo. O combate ao analfabetismo passou a ser uma questão central na vida política do país tanto do ponto de vista liberal, que entendia 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 e, como observa Peixoto (1983), através de sua expansão, seria possível solucionar todos os problemas estruturais da sociedade brasileira.

Mas, se determinados segmentos sociais – pequena burguesia e camadas médias urbanas – tinham esta visão e mobilizavam-se na defesa de seus interesses, convém lembrar que entre os grandes proprietários rurais essa perspectiva iluminista não despertava maiores simpatias. O risco de expansão da pequena rede escolar pública existente, à época, era considerada 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 que controlavam o mundo rural de então.

As atividades em defesa da escolarização e do combate ao analfabetismo, verificadas ao longo dos anos 1910 tiveram desdobramentos importantes nos anos 1920. 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 e que era uma herança do período imperial presente no Estado republicano. Tratavam-se de pessoas cultas, de sólida formação intelectual, 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 importantes quadros das camadas médias – médicos, engenheiros, advogados. Como afirma Carvalho (1997), eram pessoas que viam a educação como a saída para enfrentar os problemas estruturais do país e, em decorrência, organizaram uma ampla campanha pelo que se denominou a *causa educacional*. A intervenção em defesa da educação levou esses cidadãos à elaboração de políticas e estratégias de intervenção, credenciando-se, assim, como responsáveis pela formulação e execução dessas mesmas políticas.

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 de Educação. 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 1920, iniciativas reformistas na educação foram implantadas em vários Estados. Inspirados nas novas concepções pedagógicas em voga na Europa e nos Estados Unidos, esses reformadores educacionais de-

senvolveram no Brasil o movimento da *Escola Nova*. Entretanto, a educação continuava restrita a uma minoria e a atividade docente não sofreu grandes mudanças. Para Patto (1990), não obstante o ideário liberal possuir um caráter progressista, à época, o controle político impediu o acesso público à educação. Com isso, persistiu o estatuto educacional vigente e as mudanças no sistema de ensino ficaram restritas ao plano teórico e a algumas iniciativas no legislativo que tiveram pouco êxito no período, diante da resistência das oligarquias a qualquer mudança social.

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. A Constituição Federal de 1891 foi omissa em estruturar o ensino público no país, não obstante garantir os princípios norteadores deste ensino, como o seu caráter laico. A descentralização política e administrativa permitiu ao Governo Federal ausentar-se dos debates e da formulação de diretrizes educacionais, deixando aos Estados 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.

Ao longo dos anos 1920, diversos Estados da Federação promoveram reformas educacionais que proporcionaram a possibilidade de romper com a ausência de uma política educacional unificada. E, embora as reformas promovidas sob a direção de Sampaio Dória, em São Paulo (1920); de Lourenço Filho, no Ceará (1923); de Anísio Teixeira, na Bahia (1925); de Mário Casasanta, em Minas Gerais (1927); de Fernando de Azevedo, no Rio de Janeiro, então Distrito Federal (1928) e de Carneiro Leão, em Pernambuco (1928), embora se preocupassem com o problema educacional em seus respectivos Estados, eles não deixaram de estimular a constituição de um sistema nacional de ensino.

O sentimento de construção da nacionalidade, presente nos formuladores desses sistemas de ensino, que anteviam problemas educacionais que afetavam o país como um todo – como o analfabetismo – permitiu aos mesmos, ainda que num contexto de descentralização política, defender a necessidade de constituição de um sistema nacional de ensino como o único meio capaz de viabilizar um Estado nacional visando atender às necessidades educacionais e, por extensão, sociais, econômicas e políticas.

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 escolas católicas, continuou ocupando um espaço muito amplo. De acordo com Nadai (1991), escolas oficiais existiam em pequeno número, convivendo com uma extensa rede de escolas particulares. Estas últimas, em grande parte, subsistiam graças a favores políticos e com limitado número de alunos, que se interessavam menos pela formação que poderiam adquirir e mais pelo diploma.

Nessa peculiar forma de inserção escolar constata-se que a freqüência à escola já constituía uma forma de distinção social. As famílias de proprietários rurais preferiam o ensino das escolas confessionais ao das escolas públicas, para que seus filhos recebessem uma educação severa, dentro dos princípios cristãos. Quanto às escolas públicas, eram freqüentadas por um público oriundo das camadas médias urbanas, que não tinham condições de matricular seus filhos nas tradicionais escolas confessionais, ou, ainda, por reduzida parcela de crianças de famílias das classes trabalhadoras.

A escola se afirmava, pois, como mais um mecanismo de distinção social. Numa sociedade ainda pouco permeável à mobilidade social e com sua base material ancorada no patrimônio, a escola era valorizada mais pela rigidez dos costumes que ela ajudava a propagar, do que pela formação que podia proporcionar. Os rigores presentes nessas instituições visavam, sobretudo, inculcar a obediência, a disciplina e o respeito à ordem estabelecida na vida social.

Nesse contexto, a atividade docente continuava sendo uma atividade sacerdotal nas escolas confessionais e até mesmo nas escolas públicas. Nessas últimas, teve início um tímido processo de constituição do magistério enquanto profissão. A base de recrutamento de pessoas para o exercício da atividade profissional se alargou, 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 constituinte 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 são

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 então se evidenciava, proporcionou um regulamento 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 da profissão. Os cursos de formação profissional eram poucos e a maioria dos graduados 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, oferecendo um novo caráter à profissão em seu processo de constituição. A docência tornou-se, a partir de então, uma profissão feminina e das camadas médias, conforme pode ser observado nas investigações de alguns estudiosos já citados, como Almeida (1998), Gouveia (1970), Hypolito (1997), Mello (1995), e 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 eram oriundos das camadas médias, sejam daquelas que se formaram num processo de urbanização e diversificação das atividades econômicas nos centros urbanos mais populosos de então, sejam 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. No caso, eram 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 com a perspectiva de ampliar o poder de influência que a mesma poderia exercer na sociedade (Carvalho, 1997) mantendo-a sob estrito controle social. Era formada por um grupo de intelectuais pertencente

a um segmento social – as camadas médias – que acreditavam e se consideravam investidos de uma missão civilizadora.

Os profissionais voltados para a atividade docente eram cooptados entre segmentos sociais das camadas médias tanto por 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. Para a sociedade, mais do que um profissional, o que se esperava dessas pessoas era o desempenho de uma "missão civilizadora" capaz de "educar" a plebe inculta.

Nesse período, às indefinições da profissão, somava-se a fragilidade das redes escolares estaduais com consequência direta na constituição da profissão. Se, em alguns Estados, as reformas educacionais avançaram diante da preocupação com a organização de um sistema de ensino capaz de sintetizar o ideal de nacionalidade de que estavam convictos os educadores e autoridades públicas à frente desses sistemas, em outros Estados prevaleceram sistemas de ensino que continuaram adotando práticas educacionais vigente no período imperial. Dessa forma, a profissionalização da atividade docente acompanhava a descentralização política do período, apresentando uma diversidade e desigualdade que acompanhava a desigualdade social e econômica do país.

Ensino público e trabalho docente em Goiás, durante a República Oligárquica

Entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, a sociedade goiana vivenciou significativas mudanças decorrentes da reconfiguração da divisão regional do trabalho que se implantou no Brasil. A expansão da cafeicultura, absorvendo novos territórios, exigiu a incorporação de novas áreas para atividades agrícolas complementares. A proximidade do Estado, em relação ao Triângulo Mineiro permitiu a rápida incorporação da região sul de Goiás, primeiro como área agrícola complementar, produzindo milho, arroz e feijão para abastecer os centros urbanos do Estado de São Paulo e, num segundo momento, como expansão da área agrícola de plantio do café, levando a uma nova expansão da área agrícola complementar, dessa vez para o centro-norte de Goiás.

A inserção dessa região do Estado na nova configuração da divisão regional do trabalho, na condição de fornecedor de alimentos à região Centro-Sul do país fomentou a economia estadual, proporcionando o alargamento e consolidação da *frente pioneira* no sul do Estado, enquanto o norte recebia a influência de uma *frente de expansão*[5]. Com isto, o sul do Estado viabilizou-se de forma diferenciada, beneficiando-se dos impulsos dessa nova configuração da divisão regional do trabalho[6].

5 A respeito dos conceitos de *frente pioneira* e *frente de expansão*, ver Martins (1975).

6 As principais características desse impulso no sul do Estado 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.

O crescimento populacional fez-se mais intenso, sobretudo, graças ao fluxo migratório oriundo principalmente de Estados do Centro-Sul, particularmente Minas Gerais e São Paulo, atraídos pela frente pioneira que então se consolidava e pela via férrea, provocando uma modernização dos centros urbanos, como Ipameri e Catalão e o surgimento de outras localidades, como Anhanguera, Cumari, Goiandira, Urutaí e Pires do Rio (Borges, 1990), integrando essa região à economia de mercado e abrindo espaço para que se operassem novas mudanças na estrutura sócio-econômica.

Apesar do impacto que essas mudanças tiveram na sociedade goiana de então, tais acontecimentos não significaram uma ruptura social e econômica. As estruturas consolidadas ao longo do período imperial sofreram modificações alterando a 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 que manteve o controle político e econômico sob as mãos dos latifundiários.

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* e um trabalhador transitando entre o trabalho escravo e o trabalho assalariado, o *camarada*. 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 mercantis.

Persistiu, no período, a mesma política restritiva e excludente que 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. Quando tais arranjos não foram capazes de manter a estabilidade política, soluções de força, através de movimentos sediciosos, como a destituição do Presidente do Estado, em 1909,

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. As contestações sociais que ocorreram no período foram poucas e isoladas, reprimidas com a devida energia e incapazes de romper com a inércia política e social em vigor.

As condições materiais de vida nas cidades goianas, à época, eram precárias, posto que não passavam de pequenas aglomerações, sobressaindo-se a cidade de Goiás (Capital do Estado), Morrinhos, Catalão e Ipameri. As duas últimas, desde os anos 1920 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).

Nessa 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 gradativamente incorporada de forma complementar ao centro dinâmico da economia capitalista, continuavam escassas as condições de satisfação das necessidades sociais, particularmente a oferta de educação formal.

Ao longo do período ocorreram algumas mudanças no campo político-administrativo, conseqüência direta da implantação da República. 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 às unidades federadas as responsabilidades e encargos no campo econômico e social. Coube aos Estados a formulação e implantação de políticas orientadas para o ensino. 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.

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).

Como o Estado não foi capaz de cumprir com suas responsabilidades, conforme determinava a legislação do período provincial, o caminho foi a descentralização, transferindo a responsabilidade pelo ensino primário aos Municípios. Era o período de hegemonia política da oligarquia dos Bulhões, defensora da livre iniciativa, 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 pecuniário7, conforme a Lei nº 113, de 1896 (Canezin & Loureiro, 1994).

A legislação manteve a existência de salas separadas por sexos, com professores destinados às turmas formadas exclusivamente por meninos, e professoras destinadas com exclusividade às turmas formadas por meninas. Mas, nas localidades em que não havia número suficiente de alunos de cada sexo visando à formação de turmas, a legislação facultava o funcionamento de escolas com turmas mistas, ainda que sob estrita vigilância e 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 se responsabilizou

7 Este ato principiou, 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.

pelas escolas primárias subvencionadas[8], 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 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 formal. Este, para mantê-las, exigia uma contrapartida financeira dos municípios a determinados tributos. Assim, 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).

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)[9]. Com isso, os

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

9 Um bom exemplo dos procedimentos visando à transferência das responsabilidades pelo ensino público, pode ser encontrado na resolução aprovada pelas autoridades municipais de Formosa: "Na sessão de 26 de maio [de 1905], o Conselheiro Olympio de Mello propôs que se representasse ao Presidente do Estado, solicitando providências no sentido de passarem a ser mantidas pelo governo do Estado as duas escolas, do sexo masculino e feminino, desta cidade, em vista das grandes dificuldades com que estava lutando este município, pela diminuição de suas rendas, vindo já de longe o atraso de pagamento de seus empregados. Aprovada unanimemente essa indicação, o Conselho fez a representação ao Presidente do Estado" (Jacinto, 1979 : 82).

municípios abdicavam da descentralização, pelo menos no que diz respeito à escola pública, ainda que isso significasse redução de receitas, numa prova de que na visão comum da administração pública de então, educação era algo que não proporcionava vantagens.

Nos anos seguintes, sucederam-se leis sobre o ensino[10], as quais não tiveram aplicação prática. Tais leis tratavam de aspectos administrativos e pedagógicos, e o insucesso resultou 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. Até então, o que funcionava era a escola isolada, para meninos, meninas ou mista. A grande maioria das cidades só possuía uma para meninos. 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 a ampliação dos investimentos em educação (Canezin & Loureiro, 1994). De início, a instalação foi 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 classes[11], 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 demanda[12].

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*.

---

10 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.

11 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.

12 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.

No Estado 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, 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[13].

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, pela proximidade geográfica, foi no sentido de uma colaboração das autoridades educacionais do Estado de Minas Gerais. Entretanto, tal iniciativa revelou-se infrutífera.

Em seguida, buscou-se a colaboração do Estado de São Paulo, cuja concordância deu-se de imediato. Este tinha interesse em divulgar suas ações educacionais. Estado economicamente hegemônico, procurava afirmar sua hegemonia no plano social e cultural e, desde sua reforma pioneira, organizou missões pedagógicas — sob a égide da *Escola Nova* — com o intuito de promover a reforma educacional em outros Estados. 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 e a reorganização da Escola Normal.

13 Para maiores detalhes sobre esse tema, ver Brzezinski (1986).

Sociedade e Educação na República Populista

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 Consolidação das Leis do Trabalho (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. A legislação trabalhista, contudo, se orientou somente para uma parcela de trabalhadores urbanos. Com isso, nos anos subseqüentes, manteve à margem e submetidos a condições precárias de existência grande parcela de trabalhadores urbanos e a totalidade dos trabalhadores rurais.

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 Associação Brasileira de Educação (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 Campos[14]. 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).

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 história 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-1930 foram palco dessa agitada disputa. Com efeito, já em 1931, a ABE promoveu a IV Conferência Nacional de Educação.

---

14 Francisco Campos foi Secretário do Interior do Estado de Minas Gerais, na gestão de Antonio 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.

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 1920 foram inspiradas nas concepções educacionais advogadas pelos reformadores 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 gratuidado 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 assegura-la a todos, indistintamente.

Os embates do início dos anos 1930 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 de Bases da Educação do país, consolidando um sistema nacional de ensino.

O tempo que demorou para a aprovação desta Lei demonstra o quão fecunda e conflituosa foi sua gestação. Os embates no Congresso Nacional, com inúmeros pareceres, emendas e anteprojetos, 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 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 1950, cresceu a exigência para acesso das classes trabalhadoras à educação formal. Indícios de uma expansão da rede pública de ensino são verificados já no início dos anos 1960. 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 abriu 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 organiza-

ção 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 específicos 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 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 com a implantação de 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.

Ensino público e trabalho docente em Goiás, durante a República Populista

Os acontecimentos que se desenvolveram em 1930 provocaram mudanças consideráveis 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. Esses últimos se constituíram nos principais beneficiários, 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 capital. No caso 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.

Essa incorporação, no caso de Goiás, 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 Cen-

tral, 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 se contrapor às oligarquias. 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 essas dissidências que assumiram a administração do aparelho estatal (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 (Silva, 1982). Esta atração caracterizou-se pela intervenção do Estado nas atividades econômicas e sociais.

As intervenções estatais consolidaram uma rede de infra-estrutura avançando a frente pioneira em direção ao centro do Estado, permitindo a expansão e acumulação do capital em vasto espaço, com sensíveis alterações na estrutura social. A abertura de estradas de rodagem e o prolongamento da via férrea e, mais à frente, a construção de Goiânia e a implantação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG) viabilizaram, nos dois primeiros decênios pós-1930, a ampliação do espaço econômico sob ação direta do capital.

A modernização das atividades econômicas no meio rural resultou 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 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.

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 propriedades, 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.

Estes conflitos sociais evidenciam uma nova configuração da estrutura social no Estado. Se, durante a República Oligárquica, a ausência de uma clas-

se 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 Pós-1930 foi fértil em mobilizações sociais no campo. 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 cidade e que, diante da exploração a que estavam submetidos (jornadas de trabalho extenuantes, atrasos no pagamento, baixos salários) organizaram greves e protestos, dando início à constituição de um movimento social urbano (Campos, 1980; Bernardes, 1989).

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 Brasil. 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 1960, as demais cidades do Estado constituíam pequenas aglomerações urbanas dependentes principalmente das atividades agrícolas, sobressaindo uma ou outra, onde atividades comerciais e industriais permitiam maior diversificação das atividades econômicas.

No campo político-institucional, esse crescimento urbano e a concentração populacional em alguns centros urbanos tiveram influência relativa na política institucional. Essa continuou sendo um espaço 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 do minúsculo grupo de oposicionistas goianos que lograram êxito com o movimento político de 1930.

A ordem oligárquica, contudo, se não esteve ameaçada em sua hegemonia no controle do aparelho estatal, enfrentou a irrupção e ascensão de

movimentos sociais no meio rural. No final dos anos 1950, 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 1964.

Em linhas gerais, o período entre 1930 e 1964 teve início 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, consolidando as bases estatais de intervenção econômica, com a criação de autarquias e empresas estatais com o intuito de consolidar o Estado diante da reconfiguração da divisão regional do trabalho. Nesse contexto, o ensino público e as atividades docentes também sofreram modificações ao longo do período, acompanhando o processo de modernização em curso.

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 considerando sua importância para o Estado em seu objetivo de desenvolvimento do país. Essa orientação, que já vinha se constituindo desde o final dos anos 1920, ganhou força pós-1930.

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, passando a centralizar as atividades educacionais.

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 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 rural, com o objetivo de capacitar o trabalhador para o mercado de trabalho (Nepomuceno, 1994). 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.

Com o fim do Estado Novo, as administrações estaduais que se 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 uma reorganização geral 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 Feliciano (1959-1960), com a criação do Serviço de Orientação do Ensino Primário (Campos, 1991).

No Governo Mauro Borges, 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 desenvolvimento:

> 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).

Quando o assunto era educação, a idéia de planejamento, encontrava apoio em instituições multilaterais. 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 público (Monteiro, 1979). 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 do 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 reestruturação significativa na organização do ensino em Goiás. Um primeiro passo nesse sentido foi dado com o processo de descentralização administrativa. Através dessa descentralização, foram criadas 20 Zonas Educacionais no Estado, cada uma delas 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 20, foram instaladas 28 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 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, o objetivo

era dinamizar e formalizar a estrutura da Secretaria de Estado da Educação e a organização do ensino. No entanto, encontra-se presente nessa medida uma nítida opção de transferência do controle clientelista da escola, passando do legislativo para o executivo.

De uma perspectiva política, 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-eleitoreiras, das 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. Entretanto, o que aconteceu foi a manutenção do clientelismo, apenas mudando os agentes políticos envolvidos.

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, 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 Comission", bem como recursos provenientes da UNESCO.

O final desse período acentua, pois, a perspectiva de uma política educacional fundamentada a partir do planejamento. Numa sociedade envolta em fortes mudanças sociais, com uma fase intensa de crescimento econômico, de acelerada migração populacional com deslocamento de parte da população rural em direção aos grandes centros urbanos, a sociedade brasileira se mostrava cada vez mais carente de bens sociais, notadamente educação escolar. E o debate sobre a educação, particularmente no início dos anos 1960, principalmente com a aprovação da Lei 4.024/61, institucionalizando a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), representa um momento de efervescência política em prol da escola pública e da escolarização como um bem universal. Entretanto, os anos que se seguiram, a partir de 1964, frustraram expectativas de avanços em direção a um ensino público capaz de atender aos interesses da maioria da sociedade. O autoritarismo se impôs e, com ele, o planejamento educacional perdeu o vigor e a LDB foi substituída por outra, imposta sem debate e pela força das armas, valorizando o tecnicismo e esvaziando o ensino de seu conteúdo propedêutico.

Sociedade e Educação durante a ditadura 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, com maior presença de pessoas oriundas das camadas médias e de diminuta parcela da classe trabalhadora, 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 1960 e 1970, a proporção de crianças atendidas na rede escolar não acompanhou o crescimento da população urbana. Ao chegar aos anos 1980, o percentual da população em idade escolar assistida pela rede pública de ensino no Brasil era insatisfatório, o que exigia de parte da sociedade 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-USAID. Ao todo foram assinados doze acordos entre o MEC e a USAID (United States Agency International for Development), entre 1964 e 1968, alguns com vigência até 1971. Desses, pelo menos seis

dizem respeito especificamente ao ensino fundamental e médio. Partindo de uma visão tecnicista da educação, as mudanças previstas levaram à elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº. 5.692/710, 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, essa Lei fracassou nos seus objetivos. Dissociada 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 as escolas particulares, burlando a legislação – com a conivência e conveniência das autoridades -, adotavam formalmente o ensino técnico e ofereciam o ensino médio tradicional.

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 foram destinados às escolas públicas, recebendo um ensino de baixa qualidade que, além de insuficiente para a formação intelectual, também era insuficiente para atender ao 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 tornaram-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 1970 que a atividade profissional passou a receber um contingente de pessoas oriundas da classe trabalhadora. A partir do momento em que passou a esta nova forma de cooptação de seus quadros, a atividade docente deixou de ser vista 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 1970 e início dos anos 1980, os profissionais docentes, 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 profissionais para o exercício da docência, 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. Assim, entre o final dos anos 1970 e meados dos anos 1980, os trabalhadores em educação, liderados pelos professores, foram das categorias mais atuantes na defesa dos seus direitos profissionais, mas também no restabelecimento de um regime político representativo.

Ensino público e trabalho docente em Goiás, durante a ditadura militar

Durante o período de vigência do regime militar no Brasil, o Estado de Goiás sofreu uma significativa mudança na sua estrutura social e econômica, conseqüência direta dos influxos da reconfiguração da divisão regional do trabalho que se consolidou. Tais alterações se fizeram sentir de forma efetiva em diversas áreas, dentre as quais se encontra o ensino público.

Entre meados dos anos 1960 e final dos anos 1970, 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, dentro de um processo de reconfiguração da divisão regional do trabalho.

Nos anos 1980, 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 monocultoras – particularmente, soja e cana-de-açúcar – que, expandindo-se no sentido sul-norte do Estado, alterou a paisagem natural provocando sérios desequilíbrios ambientais.

Além de investimento em infra-estrutura para as atividades agrícolas propriamente ditas, o Estado se preocupou em criar infra-estrutura para a industrialização de produtos agropecuários ou direcionados à agropecuária, fechando o círculo dos Complexos Agro-Industriais (CAIs), de indústria para a agricultura, agricultura propriamente dita e agricultura para a indústria. Neste sentido, foram implantados diversos Distritos Agro-Industriais. 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.

Durante esse período a população goiana continuou crescendo não só em decorrência do crescimento vegetativo, mas também do fluxo migratório que não cessou durante este período, embora nos anos 1970 sua intensidade tenha diminuído sensivelmente, exatamente a época em que se observa a fase final de transição do predomínio da agricultura tradicional, concentrando a população nas zonas urbanas, particularmente na capital do Estado, conformando a persistência de um mundo rural em Goiás, posto que, 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 agrário.

Esse 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, no final dos anos 1970 já 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 campo. 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 campo (Marin, 1995). A ação administrativa do aparelho estatal voltou-se, prioritariamente, para atender ao processo de modernização agrária, financiando a estruturação desse processo. No plano social, deu-se continuidade a um sistema de políticas sociais que procurou, nas

palavras de 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. As ações do aparelho estatal para o ensino público foram definidas em termos eleitorais e/ou pelo grau de relação entre os executivos municipais e a administração estadual (Carneiro, 1984). 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.

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 mais escolas procurou satisfazer a demanda com uma política de qualidade duvidosa. 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 1970, 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. Ante a diminuta oferta de vagas e de escolas, e diante da inércia administrativa em construir salas de aula, o caminho encontrado foi a maximização do uso das salas já existentes. E os mecanismos adotados para maximizar a utilização dessas salas foram através da superlotação das salas e a institucionalização do turno intermediário.

A superlotação das salas era utilizada de maneira mais conjuntural, variando de acordo com a demanda. Consistia em utilizar cada sala de aula em sua capacidade máxima, 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.

A institucionalização de um turno intermediário foi o mecanismo utilizado de forma mais estrutural. Considerando que as escolas funcionam em

dois ou três turnos (matutino, vespertino e noturno), o turno intermediário consistia em inserir um novo turno que se ajustasse aos turnos regulares. Mas como o tempo de intervalo entre um turno e outro não era muito longo, portanto, insuficiente para a implantação de um novo turno, a saída foi introduzir à força, este turno, entre o turno matutino e o turno vespertino. E, nesse contexto, para que esse turno tivesse um mínimo de possibilidade de funcionar, foi necessário atrasar o início do turno vespertino e encerra-lo um pouco mais tarde. Assim, o denominado turno intermediário passou a ser realizado no horário do almoço e primeiras horas da tarde, com todos os constrangimentos e desconfortos para a comunidade escolar e, em decorrência, com graves conseqüências do ponto de vista pedagógico.

Mas, nem sempre existia a possibilidade de obtenção de vagas. Nesses casos, a saída era, quase sempre, recorrer aos mecanismos clientelistas, como salienta Carneiro (1984). 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 nesses casos, não deixavam de se constituir em um recurso eficaz para que a ação clientelista continuasse se reproduzindo, 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.

A emergência de um novo protagonista: o movimento sindical docente

Ao longo dos anos 1970, as condições de funcionamento das escolas, bem como a qualidade do ensino oferecido pela rede pública de ensino encontravam-se sob forte questionamento. E se a sociedade, por circunstâncias políticas não tinha uma ação mais efetiva em prol da valorização do ensino público, coube a um protagonista em emergência se manifestar de forma efetiva e provocar mudanças no sistema público de ensino do Estado.

Com efeito, ao final dos anos 1970, 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 naquele momento no Brasil – os novos personagens que entraram em cena, como sugere Sader (1988) – tiveram desdobramentos em Goiás, pois desde o final dos anos 1970 constatou-se uma emergência de movimentos sociais diversos, sobretudo em Goiânia. À época, Goiânia apresentava taxas anuais de crescimento demográfico muito superior àquelas verificadas no país. Nos anos 1960, tal crescimento se deu, principalmente, em razão da migração procedente de outras Unidades da Federação. Nos anos seguintes, foi o êxodo rural e o fluxo migratório de parte

da população das pequenas cidades do interior do Estado que, pressionada pela oferta escassa de trabalho e falta de perspectivas, foi atraída pela possibilidade de trabalho na Capital do Estado, principalmente na construção civil, no setor de serviços e comércio.

Nos anos 1960, o crescimento populacional foi vertiginoso e a população da cidade mais que dobrou. 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. Uma década depois, atingiu 717.948 habitantes, em 1980. Assim, entre 1960 e 1970, Goiânia incorporou à sua população urbana mais 227.550 habitantes. Entre 1970 e 1980, foram 336.893 habitantes. 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 proibitivo, para boa parte da população, o acesso ao lote urbano 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 sociedade[15]. Assim, ao longo do período analisado, Goiânia apresentava sérios problemas na sua estrutura urbana e, em decorrência deles, sérios problemas sociais, que eram agravados pela vulnerabilidade das 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). Além dos movimentos sociais, o movimento sindical se orga-

15 A esse respeito, ver Chaves (1985).

nizou e ampliou, com a incorporação de trabalhadores do serviço público. Se antes de 1964, a ação sindical era restrita quase que somente ao movimento camponês[16], agora ela se expandia para o meio urbano, enquanto no campo a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organização vinculada à Igreja Católica, reorganizava o movimento sindical.

Como síntese, o que se constata é que, entre o final dos anos 1970 e início dos anos 1980, se caracteriza no caso, por um forte aumento de tensão social e política, no Estado de Goiás. Do lado do Estado, este expandiu seu raio de ação, passando a oferecer diversos serviços públicos. Em alguns setores, como saúde e educação, a expansão foi significativa. Mas esta expansão, centrada sobretudo a partir do aumento de equipamentos públicos e do número de servidores nas Secretarias da administração estadual, não foi acompanhada do correspondente investimento financeiro. Em boa parte, foi uma expansão desidratada, em que os servidores públicos compensaram, através da redução salarial, o investimento na ampliação dos sistemas de serviços. Diante dessa situação adversa, diversas categorias de servidores públicos, como os trabalhadores da área de saúde, fiscalização, comunicação, se organizaram e desenvolveram práticas associativas e sindicais. Isso ficou muito evidente com uma categoria em particular, os trabalhadores em educação, notadamente os professores.

Com efeito, o ensino público também passou por mudanças, levando à massificação do ensino fundamental e à expansão do ensino médio, atendendo a um público mais amplo, não só nos centros urbanos maiores, mas se expandindo por todo o Estado. O investimento estatal no ensino médio, com a ampliação 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 potencial político, com intensa mobilização desde o fim dos anos 1970. Três associações pré-sindicais, o Centro dos Professores de Goiás (CPG), a Associação dos Orientadores Educacionais de Goiás (AOEGO) e a Associação dos

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

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 (CUT) e de sua seção estadual. Não obstante a proibição oficial de sindicalização de servidores públicos, naquele período os professores goianos, através da organização e mobilização sindical em curso, romperam com práticas assistencialistas próprias das associações profissionais e sindicais e ousaram se organizar a partir de uma perspectiva sindical (Canesin, 1993).

A mobilização dos trabalhadores em educação nesse período fez-se em defesa da valorização do magistério e por um ensino público de qualidade (Canesin, 1993). Dentre todas as categorias de funcionários públicos, os trabalhadores em educação eram aqueles que, proporcionalmente, recebiam a menor remuneração. Ainda de acordo com Canesin (1993), nos anos 1980, a Secretaria de Educação possuía 47,65% dos servidores públicos do Estado, entretanto, o valor da folha de pagamento da Pasta correspondia tão somente a 27,67% do montante da folha de pagamento dos servidores públicos do Estado.

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 foi nesse meio tempo que 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 democrati-

zação da escola pública e de contestação ao clientelismo na rede escolar, se situando no cenário político como um contra poder autônomo (Canesin, 1993), capaz de superar práticas clientelistas na educação pública em Goiás.

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 sociedade (Canesin, 1993). Ao proceder dessa forma, o movimento sindical 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 do 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 que lhes são constituintes.

Dessa forma, a ampla mobilização do período 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, tanto 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, quanto de partidos políticos e de seus representantes nos legislativos estadual e municipais e de parte do movimento sindical e social.

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 constituintes 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 Carreira.

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 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 ente profissões com especificidades que diferenciavam os vencimentos e a uma violenta retração dos salários. Nos governos subsequentes, por mais que as reivindicações dos professores e demais trabalhadores da educação estivessem inseridas na agenda política, o que se pode observar é que o grande momento de enfrentamento e conquistas sindicais e educacionais ocorridas entre o final dos anos 1970 e 1980, eram agora parte da história de resistência e protagonismo dos professores da escola pública em Goiás, deixando às gerações seguintes um legado de avanços na organização política da categoria profissional e de defesa de uma escola pública efetivamente voltada ao interesse da sociedade.

Profissionalização docente: os aspectos constituintes

Como toda profissão, a atividade docente possui características que lhes são peculiares. São seus aspectos constituintes, conjunto de caracteres que proporcionam conformidade à profissão, atribuindo-lhe traços idiossincráticos. Determinam a forma de ser da profissão e, via de regra, do profissional que a exerce. Obviamente, tais aspectos não se restringem à atividade profissional em um determinado espaço, seja ele uma região ou um país. Em geral, adquire uma dimensão universal. No entanto, tais aspectos podem variar em intensidade de acordo com o espaço a que está circunscrito, isso quando não incorpora novas nuanças que lhe ampliam ou diminuem sua consistência. Esses aspectos impregnam a atividade profissional em seu cotidiano, proporcionando-lhe uma posição de relevância/irrelevância, dependendo do ponto de vista, a partir do qual se analisa o trabalho docente.

No percurso histórico aqui investigado, os aspectos que melhor caracterizam e constituem a profissão, levando-a a adquirir uma conformidade e, por extensão, determinam sua forma de ser e agir são a precarização, a baixa remuneração, a complementaridade, a insuficiência na formação profissional e o clientelismo. Tais aspectos perpassam a existência da profissão. Se surgem no período imperial, com a frágil institucionalização de um sistema de ensino público – se assim pode ser denominado o que existia, à época – adquirem mais consistência ao longo do período republicano, estabelecendo fortes vínculos entre si, de tal maneira que, a erradicação de um deles, só se torna possível na medida em que se visa a erradicação dos demais. Além disso, não devem

ser analisados de forma isolada. Com efeito, eles formam um todo complexo, estabelecendo relações com influências recíprocas. De modo que a maior ou menor incidência de um deles, em determinado momento, influencia a intensidade com que se verifica a ocorrência dos demais, 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.

Ademais, é importante ressaltar que 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. Não obstante, o professor quando submetido ao trabalho em instituições privadas, é meramente um profissional à disposição no mercado de trabalho, regido pela lei da oferta e da procura e, quando vinculado ao serviço público, é apenas mais um servidor com direitos e deveres como todos aqueles servidores que não se encontram entre as carreiras tidas como essenciais ou relevantes do ponto de vista da administração ou que não têm uma forte organização corporativa a defender seus interesses ou, ainda, um poder constitucional a lhe garantir vantagens e prestígio.

O desprestígio da escola pública – e, por extensão, dos profissionais que nela atuam – não pode ser considerado de forma generalizada. Há que se considerar a instituição escolar no tempo e no espaço e a composição social dos alunos e de seus pais. Como observa Paro (1996), em épocas passadas, quando a escola pública era uma escola restritiva, atendendo a uma minoria de alunos, procedentes das camadas médias ou de famílias da classe de proprietários, os professores – que também eram recrutados juntos a estes segmentos da sociedade – eram socialmente prestigiados. Mas, na medida em que a escola pública foi se expandindo, atendendo a uma clientela cada vez mais ampla, originária da classe trabalhadora – ao mesmo tempo em que parte dos alunos oriundos das camadas médias e da classe de proprietários se transferiam para as escolas particulares – e o recrutamento dos professores se ampliava junto à classe trabalhadora, a atividade profissional docente foi perdendo prestígio social.

Em uma sociedade na qual o mercado, não satisfeito em controlar as atividades econômicas, expande seus tentáculos em direção às atividades so-

ciais, 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 e 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 – "deficitária" – 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 da escola pública se enraíza cada dia mais no imaginário social e contribui para a depreciação do professor que nela desempenha suas atividades.

Com relação ao exercício da profissão na rede pública de ensino do Estado de Goiás, os aspectos constituintes presentes na profissão, como já mencionados, não são recentes, têm um longo percurso histórico. 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 atividade profissional na sociedade.

Evidentemente, a relação que se estabelece entre a sociedade 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 e o Estado. Os caracteres que perpassam a constituição da profissão, ao longo do período investigado, sintetizam a forma como se procedeu essa relação quanto ao ensino público e os desdobramentos quanto aos profissionais nele envolvidos. Dessa forma é possível constatar, ao longo do percurso histórico – permeado pelos períodos históricos particulares – como esses aspectos definiram o estatuto social e profissional do professor.

Precariedade

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 enquanto vida profissional, ocupando-as e recebendo uma remuneração que permita se manter através delas.A estabilidade de uma profissão é, portanto, um importante componente a ser observado, pois permite avaliar o seu peso institucional, a qual deve proporcionar aos 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 formação profissional devida, evitando assim que pessoas sem a referida formação a exerçam. Com isso, é possível estabelecer mecanismos de proteção que fundamentam e conformam a 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 a formação exigida 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 esta-

bilidade 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 precariedade ganha corpo, descaracterizando a profissão, tornando-a permeável e proporcionando a ação do clientelismo no sentido de admissão/ingresso na atividade docente.

Um dos sinais mais inquietantes da precarização da profissão encontra-se na presença significativa de professores em regime de *pró-labore*. Nos anos 1980, 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 1990, as administrações estaduais resistiram à realização de novos concursos, suprindo as vagas com professores em regime de *pró-labore*. 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.

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.

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 encontrando em situação regular, não vêem motivos para investir na atividade profissional, estando sempre na condição de temporários, passíveis de substituição a qualquer momento, além de levar as pessoas que estão trabalhando em condições precárias a um descrédito com a atividade profissional docente no ensino público.

A precariedade e o investimento na contratação de professores em regime de *pró-labore* afetam 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 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 que leva, de acordo com Loureiro (1999), a uma imagem caricatural, tanto do professor quanto da escola e que incentiva 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. E entre os que se mantêm na profissão, muitos recusam o trabalho na rede pública, optando por exerce-la na rede privada, motivados pelos atrativos já mencionados, de dinamismo, produtividade e mesmo perspectivas de um retorno salarial mais elevado a depender da jornada de trabalho.

Mas, de todos os tópicos que afetam a precariedade 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 1960 e 1970, como observa Carneiro (1984), a expansão do ensino se fez através da redução do salário dos professores, nos anos 1990 a redução se dá através do aprofundamento 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 professores. 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. Essa situação é vantajosa para a administração pública estadual porque parte dos professores pertence ao Quadro Permanente, o

que garante à rede pública de ensino do Estado funcionar, ainda que de forma precária, mantendo em dia as atividades e o calendário escolar.

A precariedade da profissão se encontra presente desde as origens da institucionalização da profissão em Goiás, através do provimento do cargo. O professor, uma vez obtido sua aprovação, requeria a provisão do cargo em caráter vitalício. Essa prerrogativa, contudo, não foi exercitada pela maioria dos professores. As condições materiais de vida impediam que gozassem vantagens de tal prerrogativa — 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 disso, a desistência da profissão, com o professor fechando a escola e dando ciência à autoridade competente era lugar comum à época[17]. Nem todos formalizavam um pedido de exoneração. Muitos simplesmente abandonavam as atividades sem nenhuma satisfação à administração provincial. Nesses 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 mesmas e o seu funcionamento regular. No início tais medidas eram tomadas em caráter emergencial, mas, com o tempo, tornavam-se permanentes. Como a maioria dos professores vitalícios abandonava a profissão,

---

17 Dentre os motivos que levavam ao abandono encontrava-se as despesas 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, isso 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 povoação 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).

a saída para atenuar a situação, procrastinando a solução do problema — uma vez que não havia a menor possibilidade de resolução do mesmo — era a nomeação de professores interinos, sem a mínima formação 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 escrúpulo 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).

Essa condição de interinidade perpassou a segunda metade do século XIX e se manteve no período republicano. Assim, nas primeiras décadas da República, a ausência de decisões políticas voltadas efetivamente para a valorização do professor correspondia a um nítido desinteresse da administração pública, não possibilitando uma estabilidade ao profissional docente e provocando frequentes casos de desistência da atividade.

Nas décadas que se seguiram, não obstante a mudança política no Governo do Estado, após os movimentos de 1930 que derrubaram as antigas oligarquias, o que se constatou efetivamente foi a persistência da precaridade da atividade docente. A ascensão ao cargo via indicação política mantinha a profissão instável. Ao mesmo tempo, a ausência de uma política salarial e de incentivo à carreira tornava a atividade desinteressante, só interessando àquelas pessoas que não tivessem condições de competir por outro emprego. Entretanto, com um mercado de trabalho restrito e pouco diversificado, a atividade docente era uma das poucas que se abriam para as mulheres, que constituíam a base da profissão. O descaso para com os professores se traduzia ainda nos atrasos constantes. Para aqueles que viviam exclusivamente do trabalho docente, a situação era extremamente crítica. O ingresso e a saída da profissão eram comuns, principalmente por parte de pessoas cujo salário era a base do orçamento familiar.

Apesar das pressões protagonizadas pelo movimento social em prol da expansão do ensino público, verificada sobretudo a partir de meados dos anos 1950, no rol do debate que cercou a aprovação da LDB, em 1961, o que se verifica, a partir de 1964 é a manutenção da condição de precariedade da profissão, 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. 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 obstáculos à sua efetiva implanta-

ção, 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.

A precariedade 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 escolas 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 avaliados pelo mérito, mas sim pela pessoalidade, considerando a fidelidade à administração da escola ou aos 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 pedagógica[18].

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 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. De certa forma, a indefinição quanto aos rumos da carreira e as condições instáveis no trabalho, acrescido da baixa remuneração, encontram-se na gênese das primeiras mobilizações dos professores estaduais ao final dos anos 1970, ponto de partida para o vigoroso movimento que levou a várias conquistas de direitos nos anos subsequentes.

Mas, não obstante os avanços obtidos a partir dos meados dos anos 1980, incluindo um novo Estatuto do Magistério, que contemplou muitas das

18 A esse respeito, ver Carneiro (1984).

reivindicações, bem como da realização de concursos para provimento parcial de vagas, o certo é que a profissão continuou sob forte pressão no seu quadro permanente de professores, levando à convivência com um quadro temporário que manteve a precariedade do trabalho docente. E, nesse sentido, a remuneração profissional tem sido um aspecto desalentador a incentivar a manutenção da precariedade.

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 garantir 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. Com isso, de acordo com Bilac (1978), a primeira distinção a ser observada em uma família, é aquela que separa os provedores dos consumidores. Aos provedores compete a manutenção da unidade familiar, responsabilizando por despesas com moradia, alimentação, saúde, vestuário, educação e demais necessidades, de forma que a vida social da família seja assegurada.

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, e esses recursos devem ser, para o bem da coisa pública, administrados com parcimônia, responsabilidade, priorizando aquilo que a sociedade considera mais relevante.

A responsabilidade administrativa do Estado cresce na medida em que a sociedade se torna 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, transportes 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 de todas as 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, 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. E o Estado, no afã de fazer valer a máxima constitucional da obrigatoriedade do ensino até determinada idade, tem a autoridade de constranger todos os cidadãos à preservação desse saber. No caso específico em que esse saber sistematizado é 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 ao Estado construir escolas, dota-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 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 exigia mais recursos públicos e decisões corajosas dos administradores, no sentido de suprir as carências do mesmo. Os exemplos se sucedem, não importando a conjuntura. A retórica da administração pública é a mesma. A educação é um bem social inconteste. 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 importância social da educação. 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 compreendia pelos homens. Mas estes apreen-

> deram, 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 (Relatório, 1933-1934).

Cinco décadas depois, em 1982, o então principal candidato de oposição ao cargo de Governador do Estado – e que 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[19]:

> 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, consequentemente, 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.

19 Desnecessário mencionar que nesta gestão (1983-1986), apesar da ampla mobilização social dos trabalhadores em educação, das conquistas advindas – como o Estatuto do Magistério e o Plano de Carreira – o ensino na rede pública do Estado se manteve em condições insatisfatórias e esses trabalhadores foram alvo de sistemática campanha de difamação, desqualificação e constrangimento.

> Nessa 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 (Machado, 1982 : 1).

Assim, a importância social da educação é incontestável. Mudam os dirigentes políticos, muda o regime político, mas a retórica não difere. Em essência, para esses dirigentes a educação não passa de mais um produto na cesta da demagogia que costumam ofertar aos cidadãos em troca do apoio eleitoral. Os argumentos das autoridades devem ser considerados como parte de uma estratégia política de *descaso esclarecido*. A educação escolar e a instituição responsável por sua difusão – a escola – é um valor fundamental ao desenvolvimento da sociedade. Entretanto, diante da escassez de recursos públicos para prover este valor fundamental e aqueles que se dedicam a uma profissão tão significante, como a de professor, para lembrar a Mensagem de um Presidente da Província, as autoridades políticas preferiam a opção do descaso, de acordo com os interesses privativos de seus grupos oligárquicos, protelando o investimento em educação.

Da verba estatal reservada ao ensino público, parcela é destinada à remuneração dos recursos humanos e, dentre estes, encontram-se os professores. O salário dos docentes – 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, formação 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. Ou seja, um salário que permita ao provedor da unidade familiar assegurar o bem-estar social e material daqueles que se encontram sob sua responsabilidade.

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 acrescidas, uma vez que as mesmas contribuem para que ele possa desempenhar suas atividades profissionais.

O sistema atual de remuneração do salário do professor da rede pública de ensino do Estado de Goiás está definido no Estatuto do Magistério Púbico Estadual – Lei 12.313, de 28 de março de 1994. 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 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

Relação de quadros, qualificação e área de atuação dos professores da Rede Pública de Ensino do Estado de Goiás

Quadro	Situação	Habilitação
Permanente	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)
Transitório	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: Estatuto do Magistério Público Estadual de Goiás. Adaptado pelo autor.

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 *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 sequencialmente.

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 po-

lítica 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*.

Como observam Odelius & 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.

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 lhes 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 dos 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.

Ao investigar as licenciaturas na UFG, Loureiro (1999) afirma que, ser professor na rede pública de ensino do Estado de Goiás, atualmente, não é garantia de um futuro promissor. As perspectivas não são nada animadoras, pois remetem à retração da qualidade de vida, tanto do ponto de vista social, quanto

do ponto de vista econômico, levando a um empobrecimento dos professores que desenvolvem uma "mobilidade social às avessas", nos dizeres da educadora.

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 obrigando-as 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.

Essa condição material da vida dos professores goianos não é recente. Ao contrário, a gênese da baixa remuneração da profissão encontra-se no período imperial e, deste então, transpôs o século XIX, adentrando no século XX sem que houvesse uma efetiva política visando à reparação dessa incúria.

Assim, nos registros do Presidente da Província Antônio Joaquim da Silva Gomes (1850-1852), já se encontram presentes indícios que constatam a baixa remuneração como um dos aspectos constituintes da profissão. 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 trataram da situação do ensino público sem que, com isto, fossem capazes de enfrentar o problema com a responsabilidade política que ele exigia. E, como sempre, adotaram quando muito a política de mitigar a situação salarial dos docentes em suas administrações, a partir de ações paliativas, protelando a resolução do problema para as administrações vindouras.

O salário dos professores goianos durante o período imperial mantinha-os em condições de extrema penúria. Enquanto aspecto ilustrativo é possível avaliar o salário dos professores nesse período o Império, conforme pode ser observado no Relatório que o Inspetor Geral Felippe 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 recear 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).

A pressão por reajuste nos salários dos professores era constante envolvendo, em determinados momentos, setores da sociedade interessados na manutenção do ensino público e na preservação dos professores, considerando a relevância das atividades desenvolvidas por esses profissionais. Dentre as formas de pressionar as autoridades provinciais no atendimento da reivindicação

encontrava-se, inclusive, a intervenção de autoridades municipais, como pode ser observado na Ata da Câmara Municipal de Formosa, de 12 de dezembro de 1857:

> ... como lhes fizera sentir o sr. Presidente da Câmara, que pessoalmente se dirigira a observar a escola pública de primeiras letras desta vila, única que por ora nela existe, confiada, há quatro meses, aos cuidados do cidadão Antonio José de Queiroga e freqüentada ao presente por cinqüenta e um alunos do sexo masculino, acha-se ela no melhor pé possível pois que, em tão curto espaço, já apresentaram aqueles um adiantamento tão considerável, que não pode deixar de abonar a conduta do professor interino (...), convindo porém que este seja mais auxiliado pecuniariamente (...) em conseqüência do bem merecido conceito de que está gozando aquele empregado (Jacinto, 1979 : 4).

As inadequadas condições de remuneração dos professores em nada mudaram com o advento da República. Com efeito, a prática política peculiar ao período imperial se manteve praticamente sem alteração. E a preocupação com a educação pública persistiu enquanto relevante, do ponto de vista demagógico, mas efetivamente desprestigiada do ponto de vista político e social. De novidade, nas primeiras décadas, a política da *desistência*, como era denominado o abandono de professores, que deixavam o cargo diante da impossibilidade de uma remuneração adequada, capaz de atender às mínimas necessidades materiais e sociais dos docentes. As administrações públicas reconheciam a situação, entretanto, tal reconhecimento em praticamente nada alterava a conduta política dessas administrações, no sentido de resolver o problema.

> 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).

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. E a desistência de diversos professores conduzia a uma situação delicada com relação ao recrutamento de novos docentes. Em consequência, nas primeiras décadas do período republicano ocorreu uma importante mudança na composição da força de trabalho que teve relação direta com a questão salarial.

Essa mudança se verificou do ponto de vista do sexo e da estratificação

social. Com essa mudança tem início a feminização ao mesmo tempo em que privilegia o recrutamento profissional nos estratos médios da sociedade. As mulheres adentram em número significativo às salas de aula. Assumem a docência com esmero. Mas o recrutamento foi extremamente seletivo, pois essas novas docentes pertenciam às camadas médias que ora se constituíam.

Os estudos nem sempre são unânimes quanto às razões desta feminização do magistério. Uma análise 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 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.

Para Almeida (1998), essa inserção feminina no magistério é mais complexa, não pode ser observada apenas do ponto de vista pragmático das autoridades de plantão. É preciso entender que a inserção em si não foi consensual, posto que existia uma resistência masculina à presença feminina na educação ou em qualquer outra atividade profissional. Segundo a autora, essa inserção era um fenômeno em curso desde o início da institucionalização da República, resultante da expansão do número de vagas para professores e do abandono gradativo dos homens em relação à atividade docente, além do interesse da mulher em assumir algum protagonismo social.

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 reiterada 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 para a feminização da profissão. A cooptação de mulheres 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) e que, nessa condição, podiam auferir um rendimento menor sem, com isso, comprometer o orçamento da unidade familiar, posto que o rendimento delas era secundário em relação ao do cônjuge.

Mas, além da condição salarial secundária, no interior da relação conjugal, também eram importantes no trabalho de educação da plebe, no sentido mais amplo. Este é um dado fundamental no processo de persistência da *baixa remuneração*. 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.

Nas décadas que se seguiram, persistiram os baixos salários. Contudo, com a feminização da profissão, a situação ficou ainda mais crítica. Os salários estiveram, por todo o período, entre os mais baixos pagos pelo governo estadual e estão, inclusive, na origem da organização associativa dos professores. 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 pouco mais do que o salário mínimo regional, enquanto o professor de ensino médio recebia menos de dois salários mínimos regional. 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 problema[20].

Durante o período em evidência essa greve foi, em Goiás, a última manifestação dos professores em prol de melhoria salarial. Somente ao final dos anos 1970 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.

No regime militar, a baixa remuneração é, certamente, o primeiro critério a ser considerado. Ao longo do período, a situação salarial dos professores manteve-se crítica. Os salários, além de irrelevantes, muitas vezes atrasavam-se por meses. Acresce-se, ainda, que a compressão dos salários dos professores foi a fórmula encontrada para permitir a expansão do ensino. De acordo com Carneiro (1984), o caminho para financiar a expansão do ensino público no período foi através da redução do salário dos professores, uma vez que o orçamento da Secretaria de Educação também sofria redução. É importante observar que, apesar de extremamente baixos, tais vencimentos representavam, para muitos, a única fonte de renda possível naquele momento, sobretudo nos

20 A esse respeito, ver Campos (1991).

Municípios de população diminuta, uma vez que o fluxo migratório crescente, particularmente nos anos 1970, levou esse fluxo a estabelecer-se em cidades onde nem sempre havia trabalho assalariado, mudando a estrutura do mercado de trabalho.

Mas, apesar da baixa remuneração, um mito prevalecia entre os professores ao longo dos tempos. Uma parcela considerável dos professores acreditava que em épocas anteriores, um passado que soa distante, houve uma época dourada na vida dos professores, de que eles tinham uma boa remuneração. Entretanto, certamente trata-se de um mito. 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 disponíveis[21]. 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 1950 — em que o salário dos professores era satisfatório e dava-lhes prestígio social. Segundo Brzezinski

> 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 con-

21 A Lei Complementar n. 96, de 31 de maio de 1.999, determina que as despesas com pessoal não poderão exceder 60% 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.

> curso 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, 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 pudes-

sem 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 freqüência 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 cinqüenta 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 alunos[22]. 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 Es-

22 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).

> tado, influindo 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 envia-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 História Universal e do Brasil, no Liceu de Goiás. Em sua 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 oficio, 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 Liceu[23] pudessem acumular outros cargos com o de professor. Trata-se de um reconhecimento legal da prática da complementaridade, permitindo que o professor exercesse uma dupla jornada de trabalho para

23 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.

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).

O ofício do Presidente do Estado e a resposta da Comissão de Ensino Secundário são atestados 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 Oficio da Comissão ao governo estadual, pedindo providências; a resposta do Presidente do Estado, reconhecendo a gravidade da situação e declarando-se incompetente para resolvê-la; 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, isto para mencionar apenas o período republicano.

Quanto à Escola Normal, Canezin & Loureiro (1994), destacam a delicada situação salarial dos professores, nos anos 1920, 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 do período, 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 2), 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.

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 50% e 70% a mais, em relação ao salário dos professores primários.

Quadro 2
Remuneração Anual de Profissionais da Instrução Pública
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: Folhas de Pagamento da Instrução Pública e do Poder Judiciário, 1889. Adaptado pelo autor.

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 — recebiam baixos salários.

Como a Escola Normal não tinha, para as autoridades públicas estaduais, a mesma importância do Liceu[24], 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.

24 A esse respeito, ver as dificuldades de implantação da Escola Normal, em Canezin & Loureiro (1994).

Mas, se os salários entre os professores catedráticos do Liceu – o topo entre os professores – e o dos Promotores de Comarca do interior – a base superior do Poder Judiciário – se aproximavam ou, ainda, se os salários dos professores de primeiras letras – a base entre os professores – era ligeiramente maior do que o do sub-Promotor de Termos – a base do Poder Judiciário – o que constatava em relação ao escalão intermediário e superior do Poder Judiciário era uma diferença enorme. O salário de um Professor Catedrático do Liceu era a metade do salário de um Promotor de Comarca da Capital, um terço do salário de um Juiz de Direito e um quinto do salário de Ministro ou Presidente do Superior Tribunal.

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 2 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 10% superior àquela a que fazia jus o professor catedrático. Os sub-promotores, então, ganhavam menos do que os professores primários.

Além disso, a situação salarial adversa, dos funcionários do Poder Judiciário, não permaneceu da mesma forma ao longo do tempo. Na medida em que os 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 servidores 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 1960 e 1970.

> 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, na medida em que a rede escolar mantida pelo Estado, como afirma Paro (2000), se expandiu através da superlotação de classes, da insuficiência de material didático, de uma formação profissional de qualidade duvidosa, da baixa remuneração dos professores e do pessoal administrativo das escolas.

Dessa forma, considerando as fontes analisadas, fica difícil constatar no Estado de Goiás, do ponto de vista salarial, 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 docente[25].

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 1960, 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

25 Para efeito comparativo, Vianna (1999) detecta a existência de baixos salários entre as professoras no Estado de São Paulo, nos anos 1920.

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 pudesse ser — eram pessoas que possuíam um prestígio social elevado[26].

O mito da era dourada do professor em Goiás é exatamente isto, um mito. E, apesar do significado que pode ter para muitas pessoas – particularmente em uma sociedade que necessita de trabalho assalariado – a obtenção de um cargo de professor na rede pública de ensino não é garantia da satisfação das necessidades materiais e sociais, pois o salário baixo exige a adoção de estratégias de sobrevivência que permita complementar os rendimentos. Com isso, acentua-se o recurso à dupla jornada de trabalho e, em caso de uma atividade diferente, a prevalência desta, fazendo da profissão docente uma profissão complementar.

26 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.

Complementaridade

A impossibilidade de manter a si e aos membros da família com os parcos 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. 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 própria 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. 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 algumas 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 1980, 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 atraentes[27].

Independente da rede escolar em que exerçam a complementaridade 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 pesquisadores[28].

---

27 Dados divulgados por Odelius & 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), confirmam 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 R$ 1.281,87. No Ensino Fundamental, de 5ª a 8ª série, os valores são de 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.

28 Segundo Codo & Vasques-Menezes, não existe na literatura internacional uma definição única 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 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).

Aulas adicionais e remuneração necessária para complementar renda são fatores que crescem conjugados. Quanto maior a remuneração 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 preparação de aulas e leitura do 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 em 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 sempre fica 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 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 complementaridade 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 atividades sociais e culturais que demandam muito tempo,

deslocamento ou despesas, como afirma Setton (1994). Com isso, preferem consumos ou lazeres domésticos que, geralmente, nada dispendem ou têm custo reduzido.

Nem todos os professores que exercem atividade complementar a realizam através da atividade docente. Parte deles trabalha 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 de 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 tornar-se uma profissão caracterizada pela complementaridade, em que seus profissionais necessitam de outro trabalho para aumentar rendimento e garantir o orçamento familiar, 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 insuficiente formação 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, buscam 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 complementaridade – 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. Esta é uma situação recorrente, desde os tempos do Brasil Império.

Com efeito, durante o Império, 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 professor, subtraindo-as do próprio salário. E, por último, mas não menos grave, o constante atraso do pagamento que, por vezes, excedia meses e até anos[29].

Numa situação dessas, é perfeitamente compreensível que não existissem interessados em ocupar-se da profissão. Muito menos se torna estranho a recusa aos privilégios da vitaliciedade[30]. Trata-se menos de um cargo e mais de um encargo, no sentido de onerosidade, de restrição de vantagens, o que

29 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.

30 Elucidativo nessa questão é o Relatório do então Presidente da Província, Francisco Januário da 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).

fortalece o caráter de complementaridade da profissão estimulando, à época, 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 que frequentavam a escola. 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 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 conseqüência, teria menos despesas com móveis e material escolar.

Vez 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 (1997). 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, 1998).

Além de baixos, os salários estavam constantemente atrasados. O Inspetor Geral, Felippe Santa Cruz, em seu Relatório, chegou a afirmar que,

somente passou a haver certa regularidade quanto ao pagamento a partir de 1854, sendo que até então 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 complementaridade 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, com a venda de produtos agrícolas após a colheita. E as atividades desenvolvidas no setor terciário proporcionavam a adição de outra remuneração àquela 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, diminuindo assim as 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. O trabalho docente, desde então, tornava-se subsidiário 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 pelo acompanhamento das atividades escolares, quase sempre se negligenciavam diante da dupla jornada de trabalho e da complementaridade da profissão[31].

De fato, administrar tal situação exigia o uso do bom senso diante da crítica situação em que viviam os professores. Cientes que estavam 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, liberando os professores para atividades outras, além de lhes permitir ministrar aulas particulares na própria residência (Pereira, 1998).

Ao longo do período republicano, com a institucionalização da *desistência* por parte do professor e, ao mesmo tempo, com a política de suprir as vagas com pessoas que se interessavam em receber a baixa remuneração proporcionada, a complementaridade se tornou efetivamente um aspecto constituinte da profissão. Com o ingresso cada vez maior de mulheres, de um lado, e a inserção parcial de profissionais liberais – médicos, advogados, engenheiros – de outro, que com isso contribuíam com o ideal de missão civilizadora ao transmitir a

31 A situação era complexa e a punição ao professor se configurava, em muitos casos, uma punição à comunidade, daí a inconveniência de agir segundo os rigores da lei. "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 pouco sabiam, ora para conferir ou fazer uma conta qualquer". (Bretas, 1991 : 177).

educação formal a uma sociedade carente de instrução, a complementaridade adquiriu novos contornos. Em ambos os casos, a origem social desses profissionais sinalizava uma nova forma dessa complementaridade se manifestar.

No caso da presença feminina, o fato do salário das professoras não constituírem na principal remuneração do orçamento familiar – seja por residirem com os pais, se solteiras ou, na condição de esposas, o cônjuge ter um rendimento superior – fez do trabalho docente uma atividade muito mais vinculada ao cuidar – sobretudo nos anos iniciais da escolarização – do que voltada à difusão do conhecimento, no sentido estrito. E esse cuidar não deixava de ser uma extensão dos cuidados domésticos, como a casa e os filhos. Se pela condição de filhas solteiras ou de casadas não lhes era exigida uma remuneração complementar para o orçamento familiar – posto que o pai ou o esposo se configurava enquanto chefe provedor –, também não lhes era proporcionado um salário adequado, razão pela qual em muitos casos a dedicação ao magistério concorria com suas obrigações no espaço do lar, que em todo caso adquiria proeminência em relação às atividades docentes.

Quanto àqueles professores oriundos das profissões liberais, é significativo destacar a importância que estes profissionais tiveram para o ensino público até meados dos anos 1980. Com efeito, sobretudo nas pequenas cidades do Estado, eles eram os únicos professores com alguma formação adequada para ministrar disciplinas na área de exatas, ciências físicas e biológicas e mesmo de letras e ciências humanas, no equivalente ao ensino médio. Se, por um lado, a condição de profissionais com uma remuneração na profissão de origem superior ao salário de professor permitia aos mesmos se ocupar da docência de forma complementar, sem a dedicação maior que a atividade exigia, por outro lado, eles eram fundamentais para suprir a forte carência de professores licenciados.

Essa particularidade com relação aos professores oriundos das profissões liberais não deixava de representar, pois, uma política de formação de profissionais ao exercício da atividade docente no ensino fundamental e médio, ainda que por caminhos tortuosos. Na impossibilidade existente em assegurar profissionais com formação adequada, o Estado encontrava nesses profissionais o meio de reduzir o déficit de professores licenciados e ao mesmo tempo mantinha os salários reduzidos, posto que esses profissionais tinham ciência e assim o desejavam, que a atividade docente fosse para eles apenas uma atividade

complementar.

Por fim, ao incentivar o ingresso e permanência desses profissionais liberais na atividade docente, o poder público estadual garantia o funcionamento das escolas e protelava para as décadas seguintes a resolução de um problema maior e que se constituiu, desde o período imperial, um dos aspectos constituintes da profissão, qual seja, a insuficiência na formação profissional. Desse modo, a baixa remuneração e a complementaridade agem de forma direta para que os professores do ensino público em Goiás tenham uma formação deficiente, de qualidade duvidosa.

Deficiência na formação profissional

A remuneração obtida no exercício da atividade docente é um sério obstáculo à formação profissional dos docentes. Citando dados nacionais, 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 anos. 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. A afirmação de Loureiro e os dados do Censo do Professor evidenciam a precariedade, instabilidade e provisoriedade da profissão. Decepcionados com os parcos vencimentos decorrentes do exercício da atividade, a tendência de parte dos professores – quando não buscam a complementaridade salarial – é a desistência da profissão.

Se durante o Império, os professores trabalhavam por algum tempo e, em seguida, "desamparavam" 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, fica prejudicado o investimento de anos de formação.

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.

Entre aqueles que têm ingressado na profissão, ultimamente, com o intuito de se realizar profissionalmente, o baixo salário é um fator desestimulante. 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 carreira. Dessa forma, a perspectiva da realização profissional – do ponto de vista salarial – 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 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 ingressam na carreira, na condição de *pró-labore*, ficam em situação precária, recebendo salários irrisórios e submetidos aos humores da administração da unidade escolar em que se encontram lotados e da Delegacia Regional de Ensino à qual a Escola em que trabalham está jurisdicionada. Tais fatores concorrem para que muitos professores, que poderiam cursar uma licenciatura, desistam de faze-lo, desestimulados que estão 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 médio – têm enfatizado a qualificação dos profissionais docentes que atuam nas redes públicas de ensino. A LDB prevê a obrigato-

riedade, nas suas disposições transitórias, de que todos os professores a serem admitidos até o fim da *Década da Educação*[32]sejam habilitados em nível superior, bem como sejam capacitados aqueles que já exercem a atividade profissional e não se encontram ainda habilitados.

Em virtude da exigência da legislação, o governo estadual foi obrigado a iniciar um amplo programa de formação 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).

O número de professores não habilitados (leigos) na rede pública de ensino do Estado é elevado. Dados do Censo do Professor 1997 (Inep, 1999) confirmam que Goiás é um dos Estados com maior incidência de professores leigos, com taxas muito acima da média brasileira. Os profissionais melhor qualificados que ingressam na rede pública, em muitos casos, acabam sendo atraídos para outras atividades nas quais podem obter melhor remuneração. Em contrapartida, os profissionais com menor qualificação são absorvidos pelo ensino público, o que tem vinculação direta com os cursos de formação.

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.

Esses fatos permitem observar a continuidade de uma política de formação profissional 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

32 A *Década da Educação* foi instituída pela LDB, devendo iniciar-se um ano a partir da publicação da Lei (art. 87), portanto, entre 1997 e 2007. 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).

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 (1997), o Estado procura atender à pressão e aos anseios da sociedade por escola para todos, através de serviços de qualidade duvidosa, 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.

No Império, impossibilitados de garantir a subsistência com os parcos 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 formação profissional.

A maioria absoluta dos professores não era sequer habilitada, condição necessária para submeter ao concurso público e tornar-se professor vitalício. A falta de professores levou, em determinados momentos, à admissão como professores vitalícios, de pessoas sem a formação necessária, comprometendo ainda mais a qualidade do ensino. Os relatórios presidenciais ressaltavam essa 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 adotá-la.

As autoridades provinciais sabiam que o problema maior estava, em primeiro lugar, na remuneração e, em segundo, na instalação de cursos de formação de profissionais docentes. 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). E, não havendo maiores interessados na profissão, o desinteresse das autoridades em implantar uma política de formação docente era por demais evidente e ganhava sentido, na medida em que não se justificava investimento público em algo que pretensamente não encontrava pessoas interessadas em adquirir. Não obstante, o debate estava posto.

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 para o provimento de 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 deixaram 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, salvas 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 alguns anos se passaram. 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 formação 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 encaminhada. Os relatórios seguintes insistiam 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 o Estado sob a hegemonia política da oligarquia dos Bulhões, iniciou-se uma campanha visando a criação de uma Escola Normal. Adeptos das idéias de Auguste Comte e considerando-se livres pensadores, evolucionistas e materialistas (Moraes, 1974), os Bulhões participaram juntamente com outras oligarquias tradicionais, da fundação do Partido Liberal em Goiás e propugnaram, através das páginas do jornal da família, *A Tribuna Livre*, a defesa da liberdade de ensino. Embora se declarando liberais, os 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 contradição, 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 e da 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 magistério[33]. Nesse sentido, a defesa que faziam da necessidade de uma Escola Normal para a formação profissional docente, tornava-se vazia de sentido.

Apesar de toda a campanha dos Bulhões na defesa da instituição de uma Escola Normal na Província, a mesma não foi instalada. 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 em Goiás. Esta foi criada em 1882, através de uma Resolução que a manteve anexa ao Lyceu. Sua instalação deu-se em 1884. Mas, a instabilidade política na Província impediu o seu funcionamento efetivo, levando à extinção da instituição dois anos depois.

Destarte, a formação profissional dos professores em Goiás durante o Império não passou das constatações perplexas e intenções enfáticas presentes nos Relatórios Presidenciais e da eloqüência 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 com deficiência na formação profissional.

No período republicano, essa deficiência persistiu no interior da categoria. 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. Os ideais positivistas da oligarquia dos Bulhões, então 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, eviden-

33 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).

ciando a baixa receptividade que a profissão tinha na sociedade. Eis de novo o círculo vicioso a se manifestar. Os pais queriam uma escola de qualidade, que lhe era negada pelo Estado, posto que não remunerava adequadamente os professores e estes, em boa parte dos casos, logo desistiam da profissão. E ainda que o Estado se dispusesse a oferecer um centro de formação apropriado àqueles que poderiam se interessar em exercer a profissão, estes não se mostravam receptíveis diante dos baixos salários.

Além disso, um novo fator se acrescentou ao problema da formação docente. O princípio republicano de laicidade encontrou forte 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, de maneira astuciosa, procurava 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 essa formação não poderia dissociar dos princípios cristãos[34].

A ação da Igreja, ocupando espaços no ensino normal, também articulava os interesses privatistas no ensino como um todo. Em 1907, três Colégios Católicos foram equiparados à Escola Normal[35]. Entretanto, somente em 1915, o Colégio Santana passou a ministrar o curso Normal (Canezin & Loureiro, 1994). Esse fato levou ao esvaziamento da Escola Normal pública, enquanto a instituição privada mantinha um número razoável de alunos[36]. Constata-se, através dessa orientação religiosa na formação – por sinal incentivada e desejada pelas autoridades políticas – mais uma manifestação do caráter de classe presente na formação dos profissionais da educação.

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

34 Sobre a ação da Igreja Católica nessa questão, ver Canezin & Loureiro (1994).

35 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 o Colégio São José (1921), em Formosa, e o Colégio Santa Clara (1927), em Campinas, posteriormente bairro de Goiânia.

36 De acordo com Canezin & Loureiro (1994), só no ano de 1917, nenhum aluno matriculou-se no primeiro ano, na Escola Normal pública. No mesmo ano, 17 alunas se matricularam no curso Normal do Colégio Santana (Canezin & Loureiro, 1994).

o 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 sexo — 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 goiana[37].

Nas primeiras décadas do período republicano, com a criação dos grupos escolares, a formação profissional passou a ser exigência para o exercício da atividade docente, reiterado o dispositivo legal, o 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 esse período.

Nas décadas que se seguiram, a deficiência na formação profissional exigiu dos governos estaduais uma ação constante. O número de professores leigos era enorme. A falta de professores qualificados continuava impedindo, 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 formação profissional, o Governo Provisório instalado pós-1930 se preocupou em expandir o ensino normal via inicia-

---

37 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, afluíam, 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).

tiva 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.

Ao longo do período, o Estado continuou insistindo na formação de normalistas, pela via privada, incluindo a subvenção para escolas localizadas em cidades onde não houvesse ensino oficial[38]. Entretanto, o número de instituições e alunos diplomados era insuficiente para atender à demanda. Já nos anos 1950, frente à crescente demanda resultante do crescimento da população urbana, a administração estadual priorizou o curso ginasial secundário. 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. Os anos que se seguiram intensificaram esta opção de formação, entretanto, também sinalizaram um interesse maior na formação de professores.

A política desenvolvimentista influenciou fortemente no setor educacional e, por extensão, na formação docente. Em 1956, foi criado o Programa Brasileiro-Americano de Ajuda ao Ensino Elementar (PABAEE) que, dentre outros objetivos, previa capacitar docentes para as Escolas Normais do país. Em Goiás, as iniciativas do PABAEE levaram ao investimento na institucionalização de cursos Normais Regionais, no recrutamento de futuros professores nas cidades pequenas e em cursos de aperfeiçoamento para os professores leigos que possuíam estabilidade no cargo (Canezin & Loureiro, 1994).

No Governo Mauro Borges intensificou-se a campanha pela formação 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

38 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).

Treinamento de Professores Primários (CTPP), de Morrinhos e Catalão[39], 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. Por mais que o investimento nos Centros de Treinamento evidenciasse uma política de formação, o aumento constante da população em idade escolar, de um lado, e a insuficiência da escola para atender à demanda desse público que não cessava, além da falta de investimento em formação docente, atestavam o grave quadro estrutural do Estado no plano educacional.

Nos anos seguintes, durante o regime militar, ante a prevalência da repressão e da coerção, em detrimento do diálogo e da persuasão, impedindo as mobilizações sociais e sindicais, aprofundaram os problemas com relação à deficiência na formação profissional. De acordo com Cassimiro (1974), o problema da formação profissional resultava de dois aspectos, a formação de recursos humanos e a política de absorção dos mesmos. A absorção de interessados em se formar professores se abriu na medida em que as camadas médias baixas da sociedade e parte da classe trabalhadora logrou acesso ao ensino público. Com isso, o recrutamento de professores acompanhou esse novo perfil dos alunos da escola pública. Pessoas oriundas dessas mesmas camadas e da classe trabalhadora procuraram a profissão como um meio de vida, tanto do ponto de vista econômico quanto de uma perspectiva de mobilidade social. Em paralelo, crescia a oferta de vagas nos cursos normais, que após a Lei 5.692/71, passaram a ser oferecidos em diversos colégios, sobretudo no interior do Estado.

Mas, se aumentava a oferta de vagas visando à formação do pessoal docente, a baixa remuneração era um obstáculo ao sucesso dessa política. Os professores ficavam meses sem receber e, consequentemente, aumentava o descrédito da profissão. Além disso, submetida a forte clientelismo político, a atividade docente não estava tão aberta, do ponto de vista do recrutamento, à

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

absorção de novos professores licenciados. A indicação política, sobretudo em uma época tão sombria, era mais um fator a contribuir para que professores licenciados não ocupassem as vagas de imediato.

Por fim, acresce-se que os cursos normais no período militar se constituíram em um mecanismo de evasão para inúmeros estudantes, ante a formação tecnicista definida pela Lei 5.692/71 para o ensino médio, à época. Para muitos jovens, que almejavam o ensino superior, e que não tinham condições de pagar escolas particulares – que burlavam as diretrizes da legislação, de forma acintosa e com a conveniência e conivência das autoridades – o curso normal representava a possibilidade de adquirir um conhecimento menos técnico e mais propedêutico.

A formação profissional, de fato, constituiu-se em grave problema para a consolidação da profissão. A existência de um número considerável de profissionais não habilitados contribuiu para que a profissão não criasse uma estrutura estável. A irresponsabilidade da administração pública em estabelecer uma política de formação para o professor, se constituiu 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 formação dos docentes se fez de forma aparente, pois na prática o que se constatou foi a institucionalização de uma política protelatória da formação profissional.

E, uma vez considerada a relação direta entre a formação profissional e a absorção pelo mercado de trabalho, o que pode ser observado é a ineficiência dos programas de formação, 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.

Mesmo assim, desde o final dos anos 1970, com a entrada na cena política de novos protagonistas, representados pelos movimentos sociais – e, dentre estes o movimento sindical 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 1960 se fez, dentre outros aspectos, com a absorção de um grande contingente de pessoas sem a devida formação 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 formação profissional, uma possibilidade concreta de melhorar os parcos 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 Estado[40]. 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,

40 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 1980, ver Baldino (1991) e Dourado (1997).

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 existentes[41], 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 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 docente, se encontram em condições semelhantes de funcionamento àquelas verificadas na rede pública de ensino.

Daí 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, do desinteresse das administrações estatais em relação ao ensino público e do uso clientelista da profissão, que tem persistido ao longo do tempo. Trata-se de uma situação estrutural, sensível às mutações presentes na conjuntura, mas que mantém sua essência na longa duração.

41 Somente nos últimos anos – antes as exigências da LDB e com a instalação da UEG (sucedânea da Universidade Estadual de Anápolis), a qual realizou um concurso 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, à época, continuava sendo território sob forte atuação do clientelismo político, com todas as máculas e condutas censuráveis que lhes eram tão peculiares.

Clientelismo

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 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 constituinte 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 em curso.

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. Sua difusão 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 coronel. A prática não se extinguiu com a modernização em curso, continuou se reproduzindo de diversas formas, enraizando na cultura política, uma vez que a fragilidade da organização social e política favorece sua disseminação.

A ramificação do clientelismo no ensino público não tem limites. Ela se manifesta no controle das vagas para que as crianças possam estudar em determinada escola, na liberação de licenças ou na agilização de aposentadorias, ou mesmo na ascensão profissional – promoção – de algum funcionário ou professor da escola. A avidez dos políticos em constituir suas clientelas tem na educação pública um espaço incomensurável para se disseminar e a criatividade é proporcional à satisfação das necessidades de pais e trabalhadores da educação.

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-eleitoreira, proporcionando dividendos eleitorais. Como lembra Casimiro (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 do Estado, esta Secretaria é um foco, por excelência, do clientelismo político.

Embora não seja a Pasta com maior potencial de recursos financeiros, 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 contemporânea[42]. O clientelismo político nessa 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 atendendo, sobretudo, às demandas de sua base política nos municípios. Não é incomum que pessoas sem a mínima qualificação exerçam o cargo de Delegado Regional de Ensino ou mesmo de Secretário de Escola, apenas porque é filiado ao partido do governo de plantão, ou cabo eleitoral de um político, ou, ainda, áulicos de primeira hora de alguém que ascendeu a algum cargo importante no governo municipal ou estadual.

Mas, no interior da Secretaria de Estado da Educação, são os professores, pelo número e atividade desempenhada, os mais expostos ao clientelismo.

42 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).

Tal exposição afeta a constituição da profissão, tanto quanto outros aspectos constituintes. A ação do clientelismo na atividade profissional docente torna-se mais intensa quando é menor a remuneração salarial e maior a deficiência na formação profissional, permitindo que o cargo de professor seja manipulado de forma desvelada, ganhando ares de legitimidade, sobretudo, como afirma Carneiro (1984), diante das péssimas condições de trabalho, do salário irrisório e da ausência de concursos públicos.

Assim, constrangidos 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 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.

A questão do concurso aliás, está na essência do clientelismo na educação pública. Durante o Império, o provimento do cargo de professores dava-se mediante concurso público. No início do século XX, os ideais republicanos de transparência e democracia, de tênue sobrevida, 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.

Os professores eram nomeados após aprovação em concurso público. Embora tenha ocorrido um abrandamento na forma de seleção dos candidatos, o concurso público manteve-se durante o período[43]. 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 estaduais.

De início, a Lei nº. 38, de 1893, que transferiu responsabilidades administrativas aos Municípios, quanto ao ensino primário, também foi inovadora

43 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).

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 democrático existente no período da Proclamação da República, mas evidenciando, também, a preocupação em delegar maior participação na tomada de decisões 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 em assumir o ensino primário, delegando tal responsabilidade ao Estado, o que prevaleceu foi a indicação política, com o apadrinhamento político 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. Essa ingerência política na profissão se consolidou de forma plena, desde então, adquirindo tamanha consistência que ampliou o leque de dependência profissional dos professores em relação aos políticos na medida em que a instituição escolar foi se tornando mais complexa.

Com isso, desde então a profissão se tornou refém das injunções político-eleitorais. Tal prática se institucionalizou de tal forma que tentativas de por fim à mesma nunca foram bem sucedidas, como observa Campos (1991). Não obstante, de tempos em tempos, uma proposta visando à adoção de concurso público para professores emergia no debate político-educacional, como no início do Governo Próvisório, em 1930, mas que uma vez mais não progrediu diante da força do poder oligárquico.

Assim, prevaleceram os provimentos privativos do cargo até o Governo Mauro Borges (1961-1964). Esse, com seu discurso modernizador e moraliza-

dor no trato da coisa pública, ousou novamente enfrentar a questão. 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 cargos de professor via concurso foram estimuladas, porém, a resistência fez-se de imediato[44], 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.

Durante os anos 1980, mais particularmente quando segmentos da sociedade 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 1990, 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

44 Para maiores detalhes, ver Campos (1991).

de professor à disposição da ação demolidora do clientelismo foi expressivo, colocando em risco a frágil ação moralizadora do acesso profissional e permitindo que "lideranças políticas" nos bairros, vereadores, deputados e outros agentes políticos institucionais, na Capital e no interior pudessem 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 reduziu 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 constatação[45] 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.

A resistência à adoção de concursos públicos ou, ainda, a demora na nomeação de concursados tem permitido que o clientelismo político continue

45 Dados do Anuário Estatístico do Brasil (IBGE, 1992) confirmam a existência, em 1989, 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, 2000). 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.

influenciando na constituição da profissão, tal qual os outros aspectos analisados. O trabalho docente na rede pública de ensino em Goiás continua submetido a constrangimentos que desvalorizam a profissão de professor, na medida em que lhes são negados requisitos mínimos essenciais para que a profissão se constitua condizente com seu valor social.

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 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 ao exercício de seus direitos de acesso ao cargo e à atividade profissional. Nesse sentido, é preciso que iniciativas partam do Estado e da sociedade, concluindo 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 defensivas, 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 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 comprando com os salários que recebem e que, em parte 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 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

público. A educação é prioridade, desde que não signifique investimentos no ensino público. E mais: ela é prioridade desde que signifique incentivos à iniciativa privada para 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 constituintes aqui 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 complementaridade, 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 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 a ordem dos aspectos na estrutura do texto e os resultados não serão diferentes. Ou seja, existe na profissão docente aspectos constituintes 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, como sua responsabilidade no plano efetivo, 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, ao mesmo tempo em que se incentiva o ensino privado, limitado a uma parcela privilegiada da sociedade, 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 conseqüência, 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, 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, de 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 exigi-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 constituintes que a conformam enquanto uma profissão desprestigiada.

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 de pura e simplesmente 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.

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.

Referências

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, Jane Soares de. *Mulher e educação: a paixão pelo possível*. São Paulo: Ed.Unesp, 1998.

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).

ARROYO, Miguel. Operários e educadores se identificam; que rumos tomará a educação brasileira. *Educação & Sociedade*, n. 5, p. 5-23, 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).

BERNARDES, Genilda D'Arc. *Construtores de Goiânia:* o cotidiano no mundo do trabalho. São Paulo: PUCSP, 1989 (Dissertação, Mestrado em Ciências Sociais).

BILAC, Elizabeth Doria. *Família de trabalhadores: estratégias de sobrevivência*. São Paulo: Símbolo, 1978.

BORGES, Barsanufo 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.

BRETAS, Genesco Ferreira. *História da instrução pública em Goiás.* Goiânia : Cegraf, 1991.

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.* Goiaz, Typ. Correio Oficial, 1926.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. A escola na integração sociedade civil/Estado. *Em Aberto*, 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, 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).

CANESIN, Maria Teresa. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954-1964).* Goiânia : Cegraf, 1988.

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, Doutoramento em Filosofia da Educação).

CANEZIN, Maria Tereza, LOUREIRO, Walderês Nunes. *A Escola Normal em Goiás.* Goiânia : Ed.UFG, 1994.

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, Maria Rita Chagas de. Educação e Política nos anos 20: a desilusão com a República e o entusiasmo pela educação. In: DE LORENZO, Helena Carvalho, COSTA, Wilma Peres (orgs.). *A década de 1920 e as origens do Brasil Moderno*. São Paulo: Ed.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).

CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE, 1999.

CODO, Wanderley, VASQUES-MENEZES, Ione. O que é burnout? In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE, 1999, p. 237-254.

COUTO DE MAGALHÃES, José Vieira. *Relatório com que o Presidente da Província entregou a Presidência da mesma, em 1864.* Typ. Provincial, 1864. Memórias Goianas, v. 10, p. 33-47, 1998. (Edição Fac-similada)

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).

DEMARTINI, Zélia de Brito Fabri, ANTUNES, Fátima Ferreira. Magistério primário: profissão feminina, carreira masculina. *Cad. Pesq.*, n. 86, p. 5-14, abr. 1993.

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.

ESTEVE, José Manuel. *O mal-estar docente:* a sala de aula e a saúde dos professores. Bauru SP: EDUSC, 1999.

FRANÇA, Augusto Ferreira. *Fala apresentada à Assembléia Legislativa, em 1º de agosto de 1866.* Tp. Provincial, 1867. Memórias Goianas, v. 10, p. 73-93, 1998a. (Edição Fac-similada).

FRANÇA, Augusto Ferreira. *Relatório em que o Presidente da Província passou a administração da mesma ao Vice-Presidente, em 29 de abril de 1867.* Typ. Provincial, 1869. Memórias Goianas, 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).

GATTI, Bernardete. *Formação de professores e carreira*: problemas e movimentos de renovação. Campinas SP: Autores Associados, 1997.

GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professoras de amanhã*: um estudo de escolha ocupacional. São Paulo: Pioneira, 1970.

GOIÁS. Secretaria da Educação. *Estatística da Educação Básica. Censo 1999*. Goiânia, Secretaria de Educação, 2000.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. *Trabalho docente, classe social e relações de gênero*. Campinas SP: Papirus, 1997.

IBGE. *Anuário Estatístico do Brasil, 1992*. Rio de Janeiro: IBGE, 1992.

INEP. *Censo do Professor 1997*: perfil dos docentes da Educação Básica. Brasília: INEP, 1999.

JACINTO, Olympio. *Esboço histórico de Formosa*. 2.ed. Brasília: Independência, 1979.

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).

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. Official, 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.*, 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).

MACHADO, Iris Rezende. *Carta ao Presidente do C.P.G., Osmar de Lima Magalhães*. Goiânia, 20 de maio de 1982. Mimeo.

MAFRA, Leila de Alvarenga, CAVALCANTI, Edgar de Carvalho (orgs.). *O Ensino Médio no Brasil*: da ruptura do privilégio à conquista do direito. Brasília: INEP, 1992.

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.

MELLO, Guiomar Namo de. *Magistério de 1º grau*: da competência técnica ao comportamento político. 11. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

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).

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.

MÜLLER, Geraldo. Ambivalências da modernização agrária. *Novos Estudos CEBRAP.* São Paulo, n. 21, p. 168-184, jul. 1988.

NADAI, Elza. A educação da elite e a profissionalização da mulher brasileira na Primeira República: discriminação ou emancipação? *R. Fac. Educ.*, v. 17, n. ½, 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.

NOVAES, Maria Eliana. *Professora primária: mestra ou tia?* São Paulo: Cortez, 1984.

ODELIUS, Catarina Cecília, CODO, Wanderley. Salário. In: CODO, Wanderley (coord.). *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes; Brasília: CNTE, 1999. p. 193-203.

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.

PARO, Vitor Henrique. *Por dentro da escola pública*. 2.ed. São Paulo: Xamã, 1996.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Ática, 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.

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.

PEIXOTO, Anamaria Casasanta. *Educação no Brasil nos anos vinte*. São Paulo: Loyola, 1983.

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).

REIS FILHO, Casemiro dos. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo: Cortez; Campinas SP: Autores Associados, 1981.

RELATÓRIO apresentado ao Ex. S. Dr. Getúlio Vargas, d. d. Chefe do Governo Provisório, e ao povo goiano, pelo Dr. Pedro Ludovico Teixeira, Interventor Federal neste Estado. Goyaz (capital): Secção de Obras da Imprensa Official, 1930-1933.

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. *Cad. Pesq.*, n. 57, p. 20-29, maio 1986.

SETTON, Maria da Graça. Professor: variações sobre um gosto de classe. *Educação & Sociedade*, São Paulo, n. 47, p. 73-96, abr. 1994.

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).

SILVA, Ana Lúcia. *A Revolução de 30 em Goiás.* São Paulo, 1982 (Tese de Doutoramento em História, na Universidade de São Paulo).

SILVA, Nancy Ribeiro de Araújo e. *Tradição e renovação educacional em Goiás.* Goiânia : Oriente, 1975.

SIQUEIRA, José 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, v. 10, p. 49-71, 1998a.

SIQUEIRA, José Bonifácio Gomes de. *Discurso lido na abertura da Assembléia Legislativa, em 1º de setembro de 1868*. Typ. Provincial, 1869. Memórias Goianas, v. 10, p. 181-193, 1998b.

TEIXEIRA¸ Mauro Borges. Discurso do Governador Mauro Borges Teixeira. *Revista de Educação.* Goiânia, n. 47, p. 10-18, jan.-mar. 1961.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (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 m São Paulo. São Paulo: Xamã, 1999.

Anexo

Foto 01: Sala de Aula do Ginásio Municipal. Década de 1960. Autor Desconhecido. Orizona – GO. Acervo MISlGO.

Foto 02: Desfile Escolar – Col. Inst. Educação.1946. Autor Desconhecido.Goiânia – GO. Acervo MISlGO.

Foto 03: Alunos do Grupo Escolar de Ipameri. 1946. Autor Desconhecido. Ipameri – GO. Acervo MISlGO

Foto 04:Festa no Grupo Escolar – Pedro Ludovico. 1939. Autor Desconhecido. Goiânia – GO. Acervo MISlGO.

Foto 05: Liceu de Goiânia. 1942. Autor Desconhecido. Goiânia – GO. Acervo MISlGO.

Foto 06: Grupo de alunos do Jardim de Infância. 1946. Ipameri – GO. Acervo MISlGO.

Foto 07: Sala de Aula. Década de 1940. Autor Desconhecido. Rio verde – GO. AcervoMISlGO.

Foto 08: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

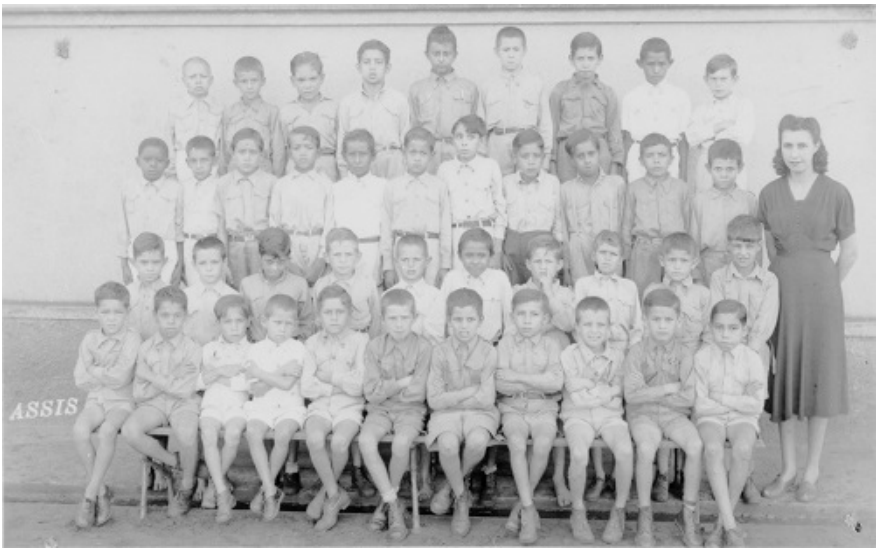

Foto 09: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

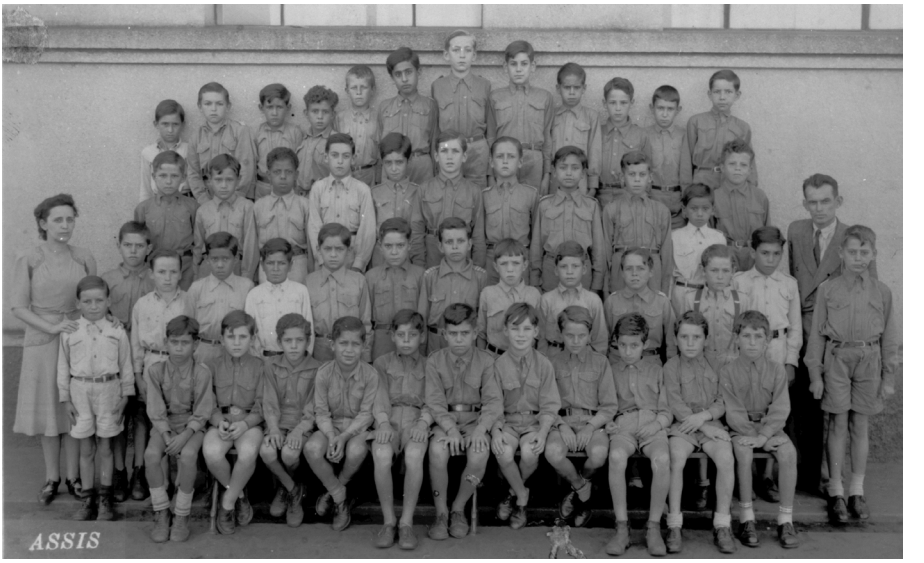

Foto 10: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

Foto 11: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

Foto 12: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

Foto 13: Grupo de Professores. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

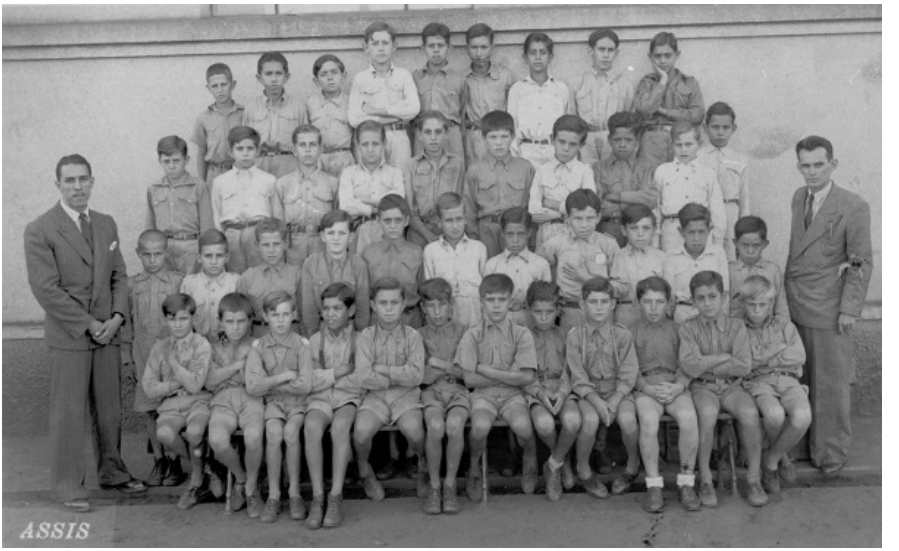

Foto 14: Grupo de Alunos. Década de 1950. Assis. S/M – GO. Acervo MISlGO.

Impressão e acabamento: Cegraf – UFG
Câmpus Samambaia 74001-970 –
Goiânia – Goiás – Brasil
Fone: (62) 3521 1107
direcaocegrafufg@yahoo.com – www.cegraf.ufg.br