

PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E LUTAS PELA EDUCAÇÃO NO ESTADO DO PARANÁ: DO REGIME MILITAR À ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO (1960-1990)¹

Maria José Ferreira Ruiz*

Resumo: O texto tem por objetivo discutir sobre a conjuntura política, histórica e social, na qual as lutas pela educação estiveram inseridas desde a instalação do regime militar no Brasil até meados da década de 1990. Aborda algumas especificidades das lutas dos trabalhadores pela educação no Estado do Paraná e alguns fatores que contribuíram com a proletarização do magistério. Os procedimentos metodológicos utilizados foram a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Conclui que com o findar da ditadura, ao mesmo tempo que os trabalhadores comemoravam os avanços democráticos, o neoliberalismo se alastrou pela sociedade e influenciou na educação, acirrando o processo de proletarização do magistério.

Palavras-chave: Lutas pela Educação. Ditadura Militar. Proletarização do Magistério. Neoliberalismo.

Proletarianization of the magisterium and fights for education in the State of Paraná: The rise of the military regime neoliberalism (1960-1990)

Abstract: *The text aims to discuss the historical and social political conjuncture, in which the struggle for education have been inserted since the installation of the military regime in Brazil until the mid-1990s. Discusses some specifics of workers' struggles for education in the State of Paraná and some factors that contributed to the proletarianization of teaching. The methodological procedures used were a literature review and document analysis. Concludes that with the ending of the dictatorship, while workers celebrated democratic advances, neo-*

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”; Docente da Universidade Estadual de Londrina, no Departamento de Educação – Curso de Pedagogia – Área de Política e Gestão da Educação; Rodovia Celso Garcia Cid, PR 445, Km 380, *Campus* Universitário Londrina, PR, 86055-900; mjfr Ruiz@gmail.com

liberalism spread by the society and influenced in education, contributing to the proletarianization of the magisterium.

Keywords: *Struggles for Education. Military Dictatorship. Proletarianization of the Magisterium. Neoliberalism.*

1 INTRODUÇÃO

A ditadura militar foi instalada no Brasil entrecortada por uma série de eventos geopolíticos que ocorreram em vários países. *Grosso modo*, ela foi uma saída da classe dominante para a situação que vinha se alastrando no Brasil em consequência da chamada Guerra Fria (ROMANELLI, 1997). Esta se estabeleceu entre o período que sucedeu o final da Segunda Guerra Mundial (1945), até por volta dos últimos anos da década de 1980. A burguesia temia que o comunismo pudesse se instalar no país, considerando que a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) se tornou uma adversária real ao capitalismo, no campo da geopolítica.

No Brasil, nos primeiros idos da década de 1960, algumas propostas de reformas vindas por parte do Governo incomodavam a burguesia. Entre elas, estava a nacionalização das refinarias de petróleo privadas e a desapropriação de terras para a reforma agrária. O Movimento Operário Popular (MOP) apoiava estas reformas. A burguesia temia que as reformas propostas, para tentarem equilibrar a economia, apoiadas pelo MOP, levassem o Brasil a se tornar um país comunista. Os militares interferiram de forma dura e opositiva no MOP e no Governo de João Goulart, com a retórica de que era necessário impedir o avanço do movimento dos trabalhadores e as iniciativas reformistas do Governo.

As greves e a onda de agitações operárias, em nível mundial, na primeira metade do século XX, tiveram um caráter ascendente e explosivo (SILVER, 2005). As greves, também, alastravam-se no Brasil em diferentes setores da produção. Conforme aponta Bertan (1996), no Paraná no início de 1963, os trabalhadores da educação, descontentes com a falta de qualidade de seu trabalho, organizaram a chamada *Operação Tartaruga* (1963). Os professores recebiam os alunos na escola, mas não ministravam aulas, enquanto o Governo não oferecesse propostas para melhorar a condição de trabalho do magistério paranaense.

Estas e outras agitações trabalhistas ocorriam em vários Estados do Brasil. Em São Paulo, por exemplo, a experiência adquirida no MOP, diante da repressão do Estado burguês, politizava os operários, o que se colocava contrário à concepção que a burguesia queria difundir² entre os trabalhadores (SADER, 1988). Diante

disso, o discurso da burguesia era que seria necessário, então, impor a conservação da estrutura socioeconômica vigente, o capitalismo, para evitar o comunismo.

Com esses argumentos, os militares deram o golpe e tomaram o poder em 1964. Como veremos, o golpe de Estado de 1964 marcou o início de um período de refluxo dos movimentos populares e da democracia liberal, que já era bastante restrita. É importante destacar que movimentos populares é um termo polissêmico. Kauchakje (1997), em um estudo criterioso sobre as diferentes organizações populares, ilustra que os teóricos utilizam nomenclaturas diferenciadas ao se referirem a esses grupos: movimento dos trabalhadores, movimentos sociais, movimentos populares, movimentos urbanos, movimentos sociais urbanos, ação coletiva, novos movimentos sociais, redes sociais, entre outros. Desse modo, não discutimos as especificidades de cada um deles, mas utilizamos o termo *movimentos populares*, sem maior rigor, para nos referirmos às ações encetadas pelos trabalhadores na luta por melhores condições de trabalho, de educação e de vida.

Assim, neste texto, temos o objetivo de discutir a conjuntura política, histórica e social, na qual as lutas pela educação estiveram inseridas no percurso de instalação do regime militar no Brasil até meados de 1990, década marcada pela ascensão do neoliberalismo nesse país. Abordaremos ainda algumas especificidades das lutas dos trabalhadores pela educação no Estado do Paraná e alguns fatores que fomentaram a proletarização do magistério, ou seja, para que os professores se reconhecessem como trabalhadores assalariados,³ assim como os demais trabalhadores no capitalismo.

Para atingir o objetivo proposto, utilizamos como recursos de estudo a pesquisa bibliográfica e a análise documental. Selecionamos como fontes bibliográficas, livros, artigos, teses e dissertações, que tratam as lutas populares pela educação e a crescente precarização da profissão docente, em suas relações com o Estado, no período abordado no texto (1960 a 1990). Em relação à pesquisa documental, o *Caderno de Debates da APP – Sindicato do Paraná* foi uma fonte importante para o estudo. Esse documento foi produzido pela Secretaria Educacional da APP – Sindicato, com a finalidade de subsidiar o debate ocorrido na *V Conferência de Educação da APP/2010*, que ocorreu de forma descentralizada e envolveu os núcleos sindicais e também muitas escolas deste Estado, no sentido de avaliar e apontar proposições para os necessários avanços no sistema público de educação. As análises apresentadas no referido documento foram resultados das discussões realizadas nas Conferências anteriores. A *V Conferência de Educação da APP – Sindicato* foi emblemática, pois, no ano de 2010, ocorreram novas

eleições para o executivo e o legislativo do país. O desafio que se apontava para os trabalhadores, então, era manter a postura combativa, a organização, a mobilização e a formulação de proposições para a educação pública, o que justificou a elaboração deste documento e a sua importância no cenário da educação paranaense, bem como o uso que este estudo faz dele.

2 DITADURA MILITAR, PROLETARIZAÇÃO DO MAGISTÉRIO E LUTA DOCENTE NO BRASIL E NO PARANÁ

Na área da educação o regime militar empregou um discurso desenvolvimentista. O desenvolvimento do sistema de ensino, nesse período, era considerado um fator importante para que o país crescesse economicamente. Isso ao mesmo tempo que as instituições de ensino eram vistas como um espaço de subversão pelos militares. Assim, ocorreu um acirramento no controle do sistema educacional e uma forte influência “[...] norte-americana nas coisas da educação nacional, camuflada de *assistência técnica* que já vinha de longe e não era um fenômeno exclusivamente brasileiro.” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 33). Isso ocorria desde a Guerra Fria.

Nesse período, o Brasil estabeleceu acordos com a *United States Agency for International Development* (USAID), via Ministério da Educação e Cultura (MEC). Os acordos MEC-USAID afetaram e ditaram o modelo da educação nacional em todos os níveis de ensino. Ocorreu o treinamento de professores e um controle acirrado sobre a produção e veiculação de livros didáticos.

Para Cunha e Góes (1999, p. 33),

A proposta da USAID não deixava brecha. Só mesmo a reação estudantil, o amadurecimento do professorado e a denúncia dos políticos nacionalistas com acesso à opinião pública evitaram a total demissão brasileira no processo decisório da educação nacional.

Contudo, foi no período da ditadura militar que a maioria das crianças e jovens brasileiros começaram a ter acesso ao ensino público de primeiro e segundo grau – hoje ensino fundamental e médio. No período militar, porém, a escola pública foi cada vez mais simplificada em seu conteúdo e empobrecida materialmente, tornando-se “[...] um espaço depauperado de aquisição das primeiras aprendizagens.” (SOUZA, 2009, p. 369).

Nessa ocasião, os docentes e demais trabalhadores foram fortemente afetados e sofreram pelos baixos salários e pelos abalos na sua condição profissional. Esse fato contribuiu para que fossem implementadas lutas populares pela educação e se organizassem, ainda mais, enquanto categoria trabalhadora. O descenso social e profissional dos professores colaborou para que fomentassem as greves como recurso de luta, expediente já amplamente utilizado pelo MOP em nível mundial. Contudo, foi apenas após a Constituição Federal de 1988 que as associações docentes puderam se tornar sindicatos.

Na ditadura militar, houve o acirramento da mobilização dos trabalhadores da educação em nível nacional. Isso ocorreu em razão de alguns fatores que contribuíram para a proletarização docente, em virtude da condição socioeconômica degradante à qual foi submetido esse segmento (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Sete fatores impactaram o mundo do trabalho dos professores e contribuíram para alterar profundamente a profissão docente no Brasil, a saber:

- a) a reestruturação do sistema público de ensino no Brasil, com a Lei n. 5.692/1971;
- b) a obrigatoriedade do Estado em ofertar os oito anos do ensino de primeiro grau (hoje ensino fundamental I e II);
- c) o aumento da quantidade de alunos atendidos pela educação pública;
- d) o aumento da quantidade de professores;
- e) o rebaixamento dos salários do magistério;
- f) a reforma universitária que instituiu as licenciaturas curtas para a formação docente; g) a crescente perda de autonomia sobre o processo de trabalho do professor.

Estes fatores, não necessariamente nessa ordem, interferiram para impulsionar o processo de proletarização dos trabalhadores docentes.

Conforme Vieitez e Dal Ri (2011), até as décadas de 1950 e 1960 os professores compunham os estratos médios da sociedade com outros profissionais do *colarinho branco*. Considerando a baixa do *milagre econômico*, esses trabalhadores começaram a ser impactados com a carga da exploração no mundo do trabalho e sofreram um processo de proletarização.

A reforma do ensino em 1971 foi uma das causas que contribuiu para esse fenômeno, pois reestruturou profundamente a organização da educação brasileira. A partir da Lei n. 5.692/1971, o primeiro grau unificou o primário e o

ginásio e o segundo grau, o colegial. Com a criação do primeiro grau houve a extinção do exame de admissão, que até então se constituía em uma barreira para acessar o ginásio. O fim do exame de admissão propiciou a elevação da escolarização da população, que anteriormente ficava em torno de quatro anos na escola. Essas medidas foram tomadas para alinhar a escola com a perspectiva do desenvolvimento econômico do país.

O Estado passou a ser obrigado a ofertar os oito anos do primeiro grau e não apenas os quatro anos estipulados na Lei anterior – LDBEN n. 4.024/1961. A partir de então, ampliou-se, consideravelmente, a quantidade de alunos que prosseguiram seus estudos para além das quatro séries iniciais. No entanto, houve uma queda na qualidade do ensino, principalmente no antigo segundo grau, que passou a focar “[...] a profissionalização técnica rompendo de vez com o caráter humanista” (SOUZA, 2009, p. 369), predominante no ensino secundário. A formação para o trabalho ocorreu de forma aligeirada para atender à produção.

Como consequência da reforma do sistema de ensino e, com a obrigatoriedade do Estado em ofertar o ensino de primeiro grau, a escola passou a atender a uma quantidade muito maior de alunos. Esse fato repercutiu no aumento da quantidade de professores do ensino de primeiro grau que também cresceu de forma considerável. Segundo Ferreira e Bittar (2006), o número de professores chegou perto de um milhão nos finais da década de 1970 e início da década de 1980. Isso tornou a classe trabalhadora da educação uma das maiores do país. O aumento da categoria foi acompanhado pela queda de salário, que flagelou toda a classe trabalhadora no período militar, principalmente dos salários dos professores do ensino de primeiro e segundo graus.

Outro fator relevante que corroborou a proletarização dos professores foi a alteração que a reforma universitária do período militar provocou na formação docente. Até por volta das décadas de 1950 e 1960, muitos professores eram profissionais de outras áreas – Medicina, Advocacia, Direito e Engenharia. Estes profissionais tinham uma cultura humanística própria de sua formação em cursos de longa tradição. Com a reforma universitária, a formação de professores passou a poder ser feita nos cursos de licenciatura curta. As “[...] licenciaturas curtas instituídas pela reforma universitária do regime militar operaram um processo aligeirado de formação [docente] com graves consequências culturais.” (FERREIRA; BITTAR, 2006).

Os fatores apresentados foram circunstâncias objetivas e concretas que acarretaram em alterações na forma de os professores se reconhecerem enquanto categoria trabalhadora. Oprimidos pela queda salarial e pela baixa no seu padrão de

vida e de trabalho, os docentes de primeiro e de segundo graus foram se situando no mundo do trabalho, como ele já era conhecido pelo segmento operário fabril.

Os trabalhadores da educação entraram em contato, então, com a tradição da luta operária, há tempos encaminhada pela organização sindical destes últimos, e engrossaram a fila dos trabalhadores empregados e desempregados, na luta por melhores condições materiais de vida e de trabalho. No entanto, nos anos que seguiram ao golpe militar, o Governo abateu todos os movimentos populares de forma geral. Em especial, na área da educação as associações de professores e as entidades estudantis passaram a atuar de forma muito tímida.

Em dezembro de 1968 o Ato Institucional número 5 (AI-5) estabeleceu que todos aqueles que instigassem paralisações ou que participassem delas cometeriam infração disciplinar. Isso valeria para os que organizassem atos, passeatas, desfiles, comícios ou que participassem dessas manifestações. Ainda eram passíveis de punição todos que elaborassem, guardassem ou distribuíssem materiais que fossem considerados subversivos pelos militares (LEHER, 2009).

As consequências para tais atos eram bastante danosas para professores e alunos. Se um professor ou um funcionário cometesse qualquer ato considerado subversivo “[...] seria demitido (ou dispensado), e proibido de ser nomeado (ou admitido ou contratado) por qualquer outro estabelecimento de ensino pelo prazo de cinco anos.” (CUNHA; GÓES, 1999, p. 39). Os estudantes, por sua vez, seriam desligados dos cursos e proibidos de se matricular, por três anos, em qualquer instituição de ensino.

Dessa feita, conforme Vieitez e Dal Ri (2011), a maior obra da ditadura militar foi a desmobilização do MOP. Esse movimento foi abalado de tal forma que, ainda nas épocas atuais, não conseguiu se livrar dos danos sofridos.

No Paraná, os trabalhadores da educação vinham se mobilizando desde 1947, organizados em Associações de Classe. A organização do segmento docente da educação básica no Paraná é anterior ao período da ditadura militar no Brasil. Ela ocorreu desde o dia 26 de abril 1947, ano em que foi fundada a Associação de Professores do Paraná (APP). Em 06 de maio de 1967 foi fundada outra associação: a Associação dos Professores Licenciados do Paraná (APLP). Em 09 de dezembro de 1972, ainda outra associação foi instituída, a Associação do Pessoal do Magistério do Paraná (APMP).⁴ Estas três associações percebiam a necessidade de unificar as lutas com a finalidade de se fortalecerem. No dia 13 de dezembro de 1981, em Assembleia realizada na cidade de Ponta Grossa, PR, estas entidades foram unificadas (APP/SINDICATO, 2010).

O movimento docente do Paraná reivindicou uma política educacional mais definida em relação à carreira dos trabalhadores em educação, o que não ocorria até então. Pela falta de políticas e planejamento na área de Educação, os trabalhadores do magistério sofriam perdas salariais expressivas e não gozavam de estabilidade de emprego.

Contudo, a pressão do movimento docente não foi suficiente para que o Governo apresentasse uma proposta de plano de carreira para o magistério paranaense. Conforme Bertan (1996), a morosidade e o descaso do Governo em fornecer respostas às reivindicações levaram os professores a uma nova greve⁵ em 1968, um ano antes do AI-5. No entanto, na sequência, os professores paranaenses foram duramente reprimidos pelo militares, em decorrência do AI-5 e foram suspensas as negociações com o Governo até 1976.

Até esse ponto apresentamos o movimento de influxo do regime militar no Brasil, bem como caracterizamos alguns aspectos da educação e do movimento docente nesse período. Analisamos as alterações na profissão docente que contribuíram para a proletarianização dos trabalhadores da educação e vimos como esta proletarianização fez com que os docentes de primeiro e segundo graus, no Paraná encaminhassem suas greves e reivindicações. Na sequência, veremos que os movimentos populares retomaram força nos últimos anos da década de 1970, em todo o país. Esse fato – mas não apenas ele – contribuiu para o descenso do Governo ditatorial no Brasil.

3 MOVIMENTOS POPULARES E A DECADÊNCIA DO REGIME MILITAR NO BRASIL

Na área educacional, o período ditatorial foi marcado por elevadas taxas de evasão e repetência. A promessa de universalização da escola pública não foi cumprida totalmente. O pressuposto que embasou o discurso desenvolvimentista de que a elevação da escolarização garantiria a inserção dos sujeitos no mundo do trabalho não se cumpriu, e o desemprego continuou a solapar grande parte da classe trabalhadora. A preocupação do Estado brasileiro na área da Educação, nesse período, foi tentar garantir, basicamente, a ampliação do acesso à escola pública, justificando, assim, o aumento do número de escolas. No entanto, essa expansão não garantiu a permanência dos alunos nessa instituição.

Na década de 1970, vários acontecimentos econômicos e políticos se adensaram e contribuíram para a queda da ditadura militar no Brasil, em 1985. En-

tretanto, o que contribuiu sobremaneira para a baixa da ditadura foi o fortalecimento do movimento operário (VIEITEZ; DAL RI, 2011), haja vista que, apesar do refluxo dos movimentos no período ditatorial, estes não foram totalmente debelados. Isso colaborou para que eles voltassem à cena, ainda ao final da década de 1970.

Desde meados da década de 1970 ocorriam insatisfações e manifestações populares. O movimento estudantil, desde 1976, organizava seus protestos contra a ditadura. A Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC) congregava vários intelectuais que faziam da universidade um espaço de resistência. As grandes greves dos metalúrgicos, nos anos de 1978 e 1979 marcaram a retomada da força da classe trabalhadora que almejava melhorias salariais e a ampliação da participação política. Para Sader (1988), o desacordo salarial entre a burguesia e os trabalhadores, na ditadura, destrinchou um enfrentamento que causou forte impacto político na sociedade.

Todavia, reiteramos que foram as greves de 1978 e 1979, encetadas pelo sindicato de metalúrgicos, que fortaleceram as lutas da classe trabalhadora. Assim, os trabalhadores da indústria automobilística de São Paulo prepararam as bases para uma nova fase de influxo dos movimentos populares em razão da superexploração crescente do trabalho assalariado. Inúmeras categorias de trabalhadores voltaram a se mobilizar, a partir de então (VIEITEZ; DAL RI, 2011).

A princípio, as reivindicações dos trabalhadores se circunscreveram às questões mais diretamente ligadas ao mundo do trabalho, como as questões salariais e as condições de trabalho. Mas, na sequência, a luta dos trabalhadores se voltou para o regresso do Estado de direito e, conseqüentemente, da democracia liberal. Isso ocorreu porque a dura repressão dos militares, diante das greves e manifestações, mostrou aos trabalhadores essa necessidade.

Após as greves de 1978 e 1979, os trabalhadores perceberam que os resultados alcançados foram distintos nas diferentes categorias de trabalho. Isso aguçou a percepção da necessidade de buscarem unidade na questão sindical. Ou seja, os trabalhadores reforçaram a importância de uma nova direção sindical para articular e unificar as lutas, diante do relativo insucesso das tentativas de *sindicalismo paralelo* (BRANT, 1983; BATISTONI, 2001).

Esse fato contribuiu para que os trabalhadores estabelecessem uma nova organização sindical, concentrada na Central Única dos Trabalhadores (CUT) em 28 de agosto de 1983. No Paraná, a APP/Sindicato somente viria a se filiar à CUT em 1995. Os movimentos sindicais fundaram, também neste período, o Partido dos Trabalhadores (PT) no ano de 1980. O partido foi fundado com uma tendência

ao campo da esquerda, mas, no encadeamento dos acontecimentos políticos, passou a priorizar uma política reformista⁶ e populista.

O regime ditatorial prescrevia um grande desenvolvimento econômico. Podemos dizer que o referido desenvolvimento teve seu ápice por volta do final da década de 1960 a meados de 1970, fase que ficou conhecida como *milagre econômico*. No entanto, o chamado *milagre* ocorreu permeado por um perverso arrocho salarial, por uma altíssima taxa de inflação que chegou à marca de 200% ao mês e pelo aumento da dívida externa. Nesse contexto, o índice de desemprego aumentou substancialmente e a desigualdade social cresceu de forma descontrolada.

Diante disso, identificamos que, no final da década de 1970 e início da década de 1980, houve confluência entre as lutas dos trabalhadores professores e dos trabalhadores moradores de bairros pobres em prol da defesa da escola pública e gratuita, embora não tenhamos encontrado evidências que estas lutas se articularam, ao menos não intencionalmente. A seguir, apresentamos a conjuntura econômica que pode ter levado a esta confluência.

O período do *milagre econômico* foi marcado pela ampliação dos programas de modernização econômica, com a finalidade de consolidar as indústrias e o desenvolvimento tecnológico do país. Diante disso, muitos trabalhadores do campo migraram para as cidades neste período, em busca de empregos nas indústrias em franco crescimento. Ao chegar às cidades, os trabalhadores que conseguiram se empregar e também os que permaneceram desempregados precisaram resolver o problema da habitação.

Esse fenômeno levou ao aumento impressionante da formação de bairros pobres, conglomerados urbanos, favelas e cortiços oriundos, na maioria das vezes, da ocupação em terrenos periféricos das cidades. Utilizando como exemplo, citamos o caso da população moradora das favelas da capital de São Paulo, que passou de 117 mil pessoas em 1975 para cerca de meio milhão em 1980 (KOWARICK, 1982). Este mesmo fenômeno, porém, em diferentes proporções, ocorreu em outras cidades do Brasil nas quais se concentraram as indústrias. Nos bairros, esses trabalhadores, muitas vezes, foram se somar àqueles que já se encontravam ali desenvolvendo atividades precárias no mundo do trabalho ou se somando à fila de trabalhadores desempregados, salvo algumas exceções que conseguiram se estabelecer com vida digna nos centros urbanos.

Sobre isso, Castells (1980), ao analisar a experiência de algumas associações de vizinhos em Madri, apontou que os problemas sociais da vida urbana provem “[...] da crescente incapacidade da organização social capitalista para as-

segurar a produção, a distribuição e a gestão dos meios de consumo coletivos necessários à vida cotidiana, da moradia às escolas [...]” (CASTELLS, 1980, p. 20).

O autor se reporta tanto ao consumo individual de produtos de forma fracionada quanto àquele consumo coletivo de bens e serviços urbanos: educação, moradia, transporte, saúde, entre outros. A comercialização de todas as coisas conduziu “[...] à criação de um verdadeiro complexo econômico-social, que constitui a estrutura urbana dessas unidades de atividade e de residência que são as cidades.” (CASTELLS, 1980, p. 21). Assim, as cidades, principalmente os grandes centros urbanos, desempenharam um papel cada vez mais importante na dinâmica do sistema capitalista.

Nos grandes centros urbanos, à medida que aumentou a industrialização, os trabalhadores moradores de bairros pobres encontraram a necessidade crescente de acessar, bem como seus filhos, esse setor de trabalho – a indústria, entre outros. Para tanto, foi necessário lutar pelo acesso à escolarização para ter acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos que as diferentes formas de trabalho nas indústrias solicitavam. Por força da reprodução do capital, a escola se tornou uma instituição de massas. Conforme Souza (2009), o sistema moderno de educação começou a ser organizado, desde o período republicano, mas a escola se tornou uma instituição de massa apenas após 1970.

Assim, a industrialização e a urbanização aceleraram, consideravelmente, a necessidade da instrução escolar como requisito para os trabalhadores e seus filhos conquistarem as poucas vagas no mundo do trabalho. Diante disso, os trabalhadores moradores dos bairros pobres das cidades – empregados, desempregados, subempregados – fomentaram ações coletivas que se orientaram no sentido de reivindicar a escola pública e a gratuidade do ensino, na perspectiva de ampliar a cultura e, com isso, a condição de acesso às vagas no mundo do trabalho, embora o desenrolar da história tenha mostrado que não há relação direta entre maior escolarização e garantia de acesso ao mundo do trabalho.

Dessa forma, paralelamente ao movimento dos trabalhadores professores que lutavam, sobretudo, para garantir melhor condição de trabalho e salários, ameaçados pela ditadura militar, ocorriam também protestos públicos dos trabalhadores moradores de bairros pobres, que mostravam a insatisfação com a política discriminatória e a ingerência do Estado quanto à distribuição dos vários serviços públicos, sendo a educação pública um deles.

Esses quatro fatores – o crescimento do setor industrial, a urbanização, a necessidade de acesso aos postos de trabalho nas cidades e a necessidade de ampliar a escolarização – fizeram com que os conflitos se acirrassem nessa área.

Assim, guardando as diferenciações da natureza dos diferentes trabalhos, tanto os trabalhadores professores quanto os trabalhadores moradores de bairros periféricos provocaram a luta pela escola pública e gratuita no período próximo à queda da ditadura militar.

Na análise das pesquisas realizadas sobre a luta dos moradores de bairros pela educação em diferentes cidades brasileiras (CAMPOS, 1982; CAMPOS, 1989; GOHN, 1994; SPÓSITO, 1984, 1993), identificamos um núcleo de questões que se repetiram em diferentes localidades e com diferentes atores, no que se refere às demandas pela escola. As reivindicações giraram em torno de conquistar a escola pública visando à construção de prédios escolares próximos às residências, ao aumento das vagas, à expansão dos níveis e modalidades de educação, à qualidade da merenda, à qualidade do ensino e outros.

As pesquisas também apontaram que, geralmente, as demandas populares pela educação usaram táticas e estratégias, como abaixo-assinado, passeatas, ocupações de prefeituras e secretarias, organização de conselhos e comissões. Outro fator importante destacado nas pesquisas por nós analisadas é que, diferentemente do movimento docente, nem sempre houve uma organização em entidades e movimentos bem demarcados, mas, coletivos que se unificaram pela questão da região geográfica e pelas demandas comuns que perceberam, sendo a escola uma delas. Esses atores interagiram com diferentes grupos nos bairros – igrejas católicas e protestantes, integrantes de partidos políticos e outros –, com a finalidade de buscarem informações e assessorias técnicas e políticas para saberem: como funcionam os órgãos públicos, a quem deviam encaminhar seus pleitos, quem controla e é responsável pelos destinos de determinadas verbas, enfim, na tentativa de compreender como ocorre a gestão dos recursos e da coisa pública (GOHN, 1994).

Conforme aponta Gohn (1994) e Souza (2004), estes movimentos agregaram-se na Sociedade Amigos de Bairro (SAB) e receberam o apoio das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e ainda de partidos políticos, com forte influência do PT, a partir de 1982.

Nos últimos anos da ditadura militar no Brasil, as mobilizações e agitações em vários setores da vida social corroboraram para fomentar ainda mais as insatisfações populares. Voltaram a ecoar, então, as reivindicações sufocadas pela ditadura. Conforme Batistoni (2001), em todo o Brasil, mas com destaque

para os grandes centros urbanos, explodiram greves operárias dos trabalhadores das indústrias, dos motoristas de ônibus, de táxis, dos lixeiros, dos médicos, dos jornalistas, de professores e outras movimentações sociais, que mostraram a amplitude da insatisfação dos trabalhadores com a exploração de seu trabalho. Todas essas manifestações fomentaram ainda mais a insatisfação da população proletária reprimida pelos anos ditatoriais e corroboraram para o colapso do regime militar. Esses fatores impactaram todos os trabalhadores, atingindo inclusive os militares.

Considerando isso, a oposição se acirrou no Governo do Presidente Ernesto Geisel (1974-1978), que, percebendo o enfraquecimento dos militares, propôs o processo de *abertura política*, que viria a se efetivar no Governo do Presidente Figueiredo (1979-1985). Neste Governo, a crítica da oposição à ditadura militar continuou se intensificando. Os sindicatos de trabalhadores, o movimento estudantil e outras organizações e movimentos clamavam por mudanças urgentes. Em 1979, pressionado por estes e outros movimentos, o Governo iniciou um processo de *reforma e abertura política* (MICHELON; ZANARDINI; ROSA, 2007).

Dessa forma, o contexto da chamada *abertura política* foi uma tentativa do Governo militar em se adaptar a uma realidade social que escapava visivelmente do seu controle. Ela emanou do reconhecimento de que os movimentos populares se reorganizaram alheios à tentativa do Governo militar em enquadrá-los.

Os ajustes propostos pela reforma política acabaram com a possibilidade da existência de apenas dois partidos que existiam até então, sendo estes o Movimento Democrático Brasileiro (MDB) e a Aliança Renovadora Nacional (Arena). Nesse contexto, foram aprovadas as eleições diretas para governadores de Estado no Governo do Presidente Figueiredo. No ano de 1982 ocorreram as eleições para governadores estaduais, ainda quando o Brasil estava no período ditatorial.

Nos Estados nos quais os partidos de oposição – Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB) e Partido Democrático Trabalhista (PDT) – ganharam as eleições de 1982, como no caso do Estado de São Paulo, Minas Gerais e Paraná, os movimentos populares revigoraram sua atuação. No Paraná, o PMDB elaborou e divulgou algumas propostas de redemocratização do Estado e da educação. As associações docentes acompanharam de perto as propostas dos partidos políticos que pleiteavam as eleições de 1982 (APP/SINDICATO, 2010).

Dessa feita, o PMDB venceu o pleito eleitoral em 1982, e o Governador eleito, ainda quando o Brasil estava na ditadura, foi José Richa (1983-1986). Nesse contexto, os trabalhadores da educação pública paranaense realizaram vários debates nas suas entidades representativas a respeito da qualidade da escola

pública para todos. Havia também o anseio dos docentes por alguns elementos de democratização da gestão das escolas, como pela eleição direta para diretores escolares, por exemplo, que começaram a ocorrer em 1983, no Estado do Paraná.

Conforme Michelon, Zanardini e Rosa (2007, p. 3-4), a Secretaria de Estado da Educação (Seed) apresentou em 1984 os planos e programas a serem desenvolvidos no Governo de José Richa. Esses documentos sintetizavam, de certa forma, os anseios dos trabalhadores. Contemplavam, por exemplo, a questão da democratização do poder e a participação dos atores da escola nas decisões relacionadas à educação. Traziam, ainda, “[...] uma determinada preocupação com uma escola *aberta e democrática*, através da participação e da descentralização da SEED [...]” pautada na “[...] ampliação das possibilidades de participação de professores, alunos, pais e comunidade.”

Concomitantemente a esse movimento, em 1984 ocorreu o movimento de massas pelas *Diretas Já*, que, segundo Colares e Colares (2003, p. 23), “[...] sacudiu o Brasil principalmente nos quatro primeiros meses de 1984, em torno da emenda constitucional apresentada pelo deputado federal do PMDB, Dante de Oliveira.” Esta emenda tinha por objetivo restituir as eleições diretas para a Presidência da República. A emenda foi votada em abril de 1984, mas não foi aprovada pelo Congresso, por falta de *quorum*, embora tenha recebido a maioria dos votos favoráveis – 298 votos favoráveis, 65 contrários e 3 abstenções.

Diante da impossibilidade de ocorrerem eleições diretas para Presidente, como era o desejo do povo e bandeira das *Diretas Já*, o PDS e a oposição indicaram nomes para assumirem a presidência. Paulo Salim Maluf foi o candidato do PDS e Tancredo Neves o candidato da oposição. Em 15 de janeiro de 1985, Tancredo Neves foi eleito com 480 votos; Paulo Maluf recebeu 180 votos. No entanto, Tancredo Neves ficou impossibilitado de tomar posse por problemas de saúde e veio a falecer em 21 de abril de 1985. “Seu vice, José Sarney, ex-integrante da Arena, assumiu a Presidência e deu início ao período que ficou conhecido como Nova República.” (COLARES; COLARES, 2003, p. 23).

Com o descenso da ditadura militar, a democracia liberal representativa se instalou no Brasil. O capitalismo continuou a avançar, e, na década de 1990, o Governo brasileiro, seguindo a tendência já em curso nos EUA e na Inglaterra, recolocou o liberalismo em sua versão dita neoliberal. Essas alterações refletem na educação e as lutas populares nessa área continuam a ocorrer no contexto de ascendência do neoliberalismo no Brasil.

4 NEOLIBERALISMO E LUTAS POPULARES NO BRASIL

O neoliberalismo se caracteriza como um ataque contra a limitação do mercado por parte do Estado. Ele é uma reação política e econômica contra o Estado de bem-estar social e, portanto, a favor do desmonte da coisa pública. Seu primeiro idealizador foi Hayek, nos anos de 1945. Esse teórico se apoiou nos estudos clássicos do liberalismo econômico, que teve como mentor Adam Smith, principalmente no livro *As Riquezas das Nações*, publicado originalmente em 1776 (ANDERSON, 1995).

O ideário neoliberal ganhou impulso com a crise mundial do capitalismo na década de 1970. Diante do contexto de agitação trabalhista que se espalhou pelo mundo, os neoliberais passaram a afirmar que a crise se radicava no poder excessivo dos sindicatos e do movimento operário, como pressuposto por Hayek. Para eles, esses movimentos vinham corroendo as bases da acumulação capitalista, pois suas pressões e reivindicações, por vezes, forçavam o aumento de salário e os investimentos do Estado com os gastos sociais, o que impactava de forma negativa os lucros das empresas e levava a crises no sistema econômico. A saída proposta por esse teórico foi manter um Estado forte para minar o poder dos sindicatos, um Estado forte no controle dos recursos financeiros, mas um Estado fraco com os gastos sociais, entre os quais a educação (ANDERSON, 1995).

No final da década de 1970 e início da década de 1980, as medidas neoliberais começaram a ser implantadas na Inglaterra, quando Thatcher estava à frente do Governo inglês. Nos EUA, o neoliberalismo foi instituído no Governo Reagan. Acelerou-se, então, a ofensiva contra o modelo do Estado de bem-estar social, em diferentes momentos e em diferentes países.

O neoliberalismo, a princípio, triunfou nos governos de direita radical. Na sequência, “[...] qualquer governo, inclusive os que se autoproclamavam e se acreditavam de esquerda” adotaram as políticas neoliberais. O impacto de suas políticas se alastrou pelo leste europeu e pela América do Norte, chegando aos países da América Latina por volta da década de 1990 (ANDERSON, 1995).

O Brasil começou a implantar as políticas neoliberais nos primeiros anos da década de 1990 quando Collor chegou ao Governo Federal. Esse presidente venceu as eleições presidenciais em 1989 e foi empossado em 1990, como o primeiro presidente eleito pelo sufrágio universal, após o período ditatorial. Collor iniciou o programa de desestatização e abriu o mercado nacional para as importações. Em

1992 foi impedido de continuar no Governo Federal por acusações de corrupção. O movimento estudantil teve grande influência nesse momento político.

Após o *impeachment* de Collor, seu vice, Itamar Franco, assumiu a presidência e continuou a implementar as políticas neoliberais no Brasil. Ele foi sucedido por Fernando Henrique Cardoso nas eleições de 1994, que tomou posse em 1995.

Para Frigotto e Ciavatta (2003), após tomar posse em 1995, FHC continuou a seguir a cartilha do *credo* neoliberal de seus antecessores, desregulando o mercado e privatizando os serviços. Foi um Governo que trabalhou para tornar o Brasil seguro para o capital. Difundiu a ideia de que o Brasil precisava se ajustar ao novo tempo da globalização e da modernidade competitiva. Isso apenas seria possível se o Estado abandonasse as políticas protecionistas (bem-estar), intervencionistas ou estadistas e se organizasse a partir das Leis do mercado globalizado.

As estratégias utilizadas por FHC foram três:

- a) a desregulamentação que se caracterizou pela estratégia de suspender normas e direitos adquiridos *para não inibir as leis do mercado*;
- b) a descentralização e a autonomia que se constituíram na estratégia de *transferir aos agentes econômicos, sociais e educacionais a responsabilidade de disputar no mercado a venda de seus produtos ou serviços*;
- c) a privatização que *não se tratou apenas da venda de estatais*, mas incluiu a privatização de serviços públicos que são direitos – saúde, educação, aposentadoria, segurança, etc., que passam a ser regulados pelo mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 106).

O Governo de FHC pôs em curso o projeto que os empresários da educação defenderam desde a década de 1930. Desde esse tempo, eles já disputavam a área da educação, não somente no âmbito da formação e qualificação profissional, mas de forma ampla, na área de todo o sistema escolar. Assim, o Governo de FHC foi uma porta aberta para a presença dominante do empresariado na área da Educação brasileira, em todos os níveis.

Se, por um lado, o Governo de FHC continuou com as portas da educação abertas para o empresariado, inclusive possibilitando que os recursos públicos fossem desviados para o setor privado, por outro, seguiu uma política de *desmonte* da escola pública, substituindo as políticas públicas para a educação pelo voluntariado,

pela filantropia. A insígnia difundida foi: *adote uma escola*. O sistema de educação pública, lugar de trabalhador qualificado, passou a ser “lugar de ações fortuitas e tópicas de amigos, padrinhos e de voluntários”. Assim, os professores foram sendo desprestigiados e “[...] humilhados nas suas condições de vida e de trabalho, ignorados e desrespeitados no seu saber e profissão.” (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 115). Isso contribuiu para ampliar ainda mais a proletarização do magistério.

Alguns ajustes pontuais foram feitos na área da Educação, considerando a necessidade de reajustá-la aos padrões econômicos do neoliberalismo. Estes ajustes foram propostos a partir de acordos econômicos firmados no Consenso de Washington. A centralidade na educação básica foi um destes ajustes, como veremos na sequência.

Este Consenso, em 1989, agregou representantes dos organismos financeiros multilaterais, sendo estes o Banco Mundial (BM), a Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Fundo Monetário Internacional (FMI), e ainda os empresários da América Latina, a fim de discutirem sobre a necessidade de reforçar a inserção dos países periféricos na economia de mercado sob a égide neoliberal. Para tanto, seria importante amenizar a pobreza, pois ela é um entrave para o desenvolvimento do capital. A preocupação com a pobreza vem também na perspectiva de buscar uma maior harmonia social e diminuir as possibilidades de lutas populares.

Tal preocupação foi expressa nos documentos do Banco Mundial, que prioriza a educação básica, mais especificamente as primeiras séries do ensino fundamental, com o objetivo de “[...] qualificar a pobreza, para inserir no que hoje ficou conhecido como *segundo emprego*, ou mesmo nos setores informais da economia que vêm crescendo de forma significativa.” (OLIVEIRA, 2000, p. 110, grifo do autor).

A ênfase na educação das primeiras séries é vista como um importante fator, pois é, sobretudo, por meio dessa etapa da educação, logicamente que não apenas dela, que os sujeitos são inseridos no processo produtivo. É nesta etapa que os sujeitos aprendem – ou pelo menos deveriam aprender – a operar os cálculos matemáticos mais elementares, a ter acesso à apropriação da leitura e da escrita e aos rudimentos dos conhecimentos das ciências naturais e sociais. Estes conhecimentos, em grande parte das vezes, são indispensáveis para a reprodução da sociedade capitalista.

Nessa perspectiva, a educação escolar é encarada a partir da teoria do capital humano, de Schultz, já utilizada desde o período ditatorial, que reforça a ideia “[...] de que os indicadores de produtividade ilustram o efeito direto da edu-

cação sobre a capacidade de produzir e aumentar a produtividade econômica dos países.” (OLIVEIRA, 2000, p. 116). Assim, os alunos que conseguem concluir as primeiras séries já podem oferecer muitas contribuições ao desenvolvimento econômico dos países.

Após o Consenso de Washington aconteceu, em 1990, a Conferência Mundial de Educação para Todos⁷ em Jontiem, na Tailândia. Segundo Oliveira (2000, p. 103), “[...] a Conferência Mundial de Educação para Todos pode ser considerada o grande marco na formulação de políticas governamentais para a educação [...]” A partir desta Conferência, foram pensadas estratégias neoliberais para a educação para os países periféricos, principalmente os países da América Latina.

Nos documentos produzidos a partir da Conferência é possível identificar claramente a proposta de educação defendida. Nessa perspectiva, a educação escolar, além de formar a força de trabalho para o mercado, a fim de aumentar a produtividade, ainda é um meio de manter as crianças e os jovens distantes da marginalização, pelo menos por uma parte do dia. As indicações, tanto no Consenso de Washington, quanto na Conferência Mundial de Educação para Todos expressam as premissas do neoliberalismo e, portanto, enfatizam os aspectos econômicos com uma visão mercadológica de educação ao gosto das políticas neoliberais (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003).

A mercantilização da Educação não é coisa recente, mas compõe um conjunto de medidas que o mercado vem construindo ao longo das décadas em que vigora o neoliberalismo. Nesse contexto, as políticas de Estado se moldam aos interesses mercantis (APP/SINDICATO, 2010).

Os Estados Nacionais que conseguiram, de uma forma ou de outra, promover a garantia dos serviços sociais básicos, mesmo que de forma precária, foram levados, considerando as crises orçamentárias, a desmontar ou substituir estes serviços. Dessa forma, houve a mercantilização dos serviços sociais que são, constitucionalmente, direitos sociais (VIEIRA, 2001). No Paraná, por exemplo, houve a implementação do projeto *Qualidade Total* na Educação, que, nos moldes neoliberais, contribuiu para acirrar a competitividade entre as escolas na busca pela *excelência*, para difundir a intenção de privatizar as escolas por dentro, considerando o aluno um cliente e a educação uma mercadoria.

Dessa forma, o enfoque empresarial e gerencial invadiu todas as instituições, inclusive as da saúde e as da educação. Isso ocorreu em razão da pressão dos *defensores do mercado livre*, entre eles, os organismos financeiros multilate-

rais. As palavras de Boron (2004, p. 9) reiteram essa mercantilização de todas as coisas, quando afirma que:

A avassaladora tendência à mercantilização de direitos e prerrogativas conquistados pelas classes populares ao longo do tempo de mais de um século de luta, convertidos agora em bens ou serviços adquiríveis no mercado. A saúde, a educação e a seguridade social, por exemplo, deixam de ser componentes inalienáveis dos direitos de cidadão e se transformaram em simples mercadorias intercambiáveis entre fornecedores e compradores à margem de toda a estímulos política.

A precarização da educação, que teve seu início no período militar, foi amplificada em decorrência do avanço das políticas neoliberais nessa área. Os serviços públicos, que de fato têm uma qualidade sofrível por conta dos baixos investimentos do Estado, entre outros fatores, foram ainda mais sucateados. Houve facilidades tributárias, e outras, que o Estado concedeu para que cada vez mais o setor privado de ensino crescesse. Em países nos quais o neoliberalismo já estava em fase avançada na década de 1990, as escolas públicas com resultados baixos passaram para a gestão do setor privado (APPLE, 2005).

O neoliberalismo é um processo ainda inacabado, mas a avaliação de suas práticas nessas últimas décadas, em diferentes países, leva à constatação de que ele, embora avançando, vem fracassando socialmente e tem contribuído para acirrar a luta de classes. Porém, em termos ideológicos o neoliberalismo vem obtendo êxito. A ideia disseminada é de que não há alternativas econômicas para os seus princípios, ou seja, de forma declarada ou não, todas as economias dos Estados Nacionais têm de se adaptar a suas normas. O avanço do neoliberalismo sobre a educação e a ausência de políticas públicas efetivas nessa área conduzem ao crescente dismantelamento do sistema público de ensino.

Como vimos, o Brasil, em 1980, assistiu ao influxo dos movimentos populares. A década de 1990, porém, observou uma baixa atuação desses movimentos, com exceção do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Isso ocorreu, principalmente, por fatores econômicos, embora as questões políticas também sejam relevantes para essa análise. Em nível econômico, a partir de 1990, acirrou-se o deslocamento mundial do capital e das empresas para países com força de trabalho abundante (SILVER, 2005). Em muitos destes países não há organização entre os trabalhadores. Esse fato incidiu de forma negativa sobre os movimentos populares e desmobilizou setores nos quais a força de trabalho já estava organizada. Tal fenômeno incidiu também no Brasil nesta década.

A baixa atuação dos movimentos populares é percebida até os dias atuais, se bem que os levantes populares, principalmente tendo como atores os estudantes e os trabalhadores da educação, começaram novamente a eclodir no cenário nacional, haja vista que as greves de professores criaram forças novamente. Isso vem ocorrendo em razão do desmantelamento crescente do sistema público de ensino.

Alguns estudiosos do neoliberalismo, entre eles Boron et al. (2005), apontam que na América Latina “[...] o neoliberalismo está encontrando um hiato para sua expansão.” Em alguns países esse modelo econômico tem revelado muitas insatisfações populares. No Brasil, continuam os autores, “[...] o neoliberalismo não pôde avançar muito além de algumas questões bem pontuais”; no governo de FHC, “[...] houve uma resistência social muito forte que [...] limitou parcialmente as reformas neoliberais do Governo.” Dessa forma, “[...] nada autoriza a tirar conclusões muito otimistas, embora seja preciso reconhecer a existência de alguns significativos indícios” que respaldam os prenúncios “[...] acerca do esgotamento da marcha ascendente do neoliberalismo.” (BORON et al., 2005, p. 133).

As lutas populares contra o avanço do neoliberalismo crescem em grande parte dos países capitalistas ocidentais; isso ocorre pelo fato de que na área social o neoliberalismo não acrescenta quase nada, muito ao contrário, ao invés de eliminar a pobreza, acaba por acentuá-la.

5 CONCLUSÃO

Expusemos no texto alguns elementos importantes sobre a conjuntura histórica, política e econômica do Brasil no período do regime militar, até a década de 1990, e destacamos os influxos que esse contexto apresentou à educação e à profissionalização docente. Explicitamos, de forma introdutória, as diferentes formas de lutas pela educação protagonizadas pelos trabalhadores docentes e pelos trabalhadores empregados, subempregados ou desempregados dos bairros periféricos da cidade.

Discutimos que, nos anos que antecederam o período ditatorial, as agitações trabalhistas foram um dos principais elementos que levaram os militares a tomarem o poder, arbitrariamente, na tentativa de conter o acirramento da luta de classes. Com o estabelecimento da ditadura, houve um notório refluxo das lutas populares, em decorrência da forte repressão militar, que inibiu os movimentos pela educação, bem como todos os demais. Entretanto, fatores como a proletarianização docente, o aumento significativo desse segmento, a péssima qualidade da educação ofertada aos trabalhadores, entre outros dados que destacamos, contribu-

íram para o influxo e o fortalecimento dos movimentos pela educação, nos últimos anos do período ditatorial. Estes movimentos tiveram importante papel no período de redemocratização do país e no retorno do Estado de direito.

Entretanto, com o findar da ditadura, em 1985, ao mesmo tempo que os trabalhadores comemoravam os avanços democráticos, o neoliberalismo se alastrou pela sociedade e influenciou na educação. A década de 1990 foi marcada pelos desdobramentos das políticas neoliberais nessa área e nas demais. Houve uma crescente desresponsabilização do Estado com a coisa pública e, conseqüentemente, um processo gradual de transferência do encargo com a educação para a sociedade, utilizando-se de expedientes como a filantropia e formas, às vezes camufladas e outras mais evidentes, de privatização dos serviços públicos. Ocorreu um processo de centralidade na educação básica, como forma de aligeirar a formação da força de trabalho e a educação continuou com as portas abertas para os projetos do empresariado. Essa situação fez com que os trabalhadores docentes voltassem a ficar alertas em relação à histórica iminência privatista em matéria da educação nacional, considerando a constante desobrigação do Estado para com o custeamento do ensino gratuito e o apoio do Governo aos empreendimentos privados. Esse fator foi importante para que o processo de elaboração e promulgação da legislação educacional (LDBEN n. 9394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE-2001/2010), que ocorreu logo a seguir, fosse acompanhado de perto pelo movimento docente e pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP).

Finalizamos remetendo ao objetivo do texto que abordou a conjuntura política, histórica e social, na qual as lutas pela educação estiveram inseridas desde a instalação do regime militar no Brasil até meados da década de 1990. Consideramos que a compreensão da conjuntura aqui abordada é fundamental para o entendimento da precarização do sistema público de ensino no país e da proletarização docente, que precisam ser analisadas a partir das condições concretas e materiais da sociedade. Isso se torna imprescindível, ainda mais em tempos que as lutas populares voltam a agitar os trabalhadores brasileiros, bem como em vários outros países do mundo, que almejam uma organização política, social e econômica, que atenda à necessária melhoria na qualidade dos serviços públicos destinados à população, entre eles, a educação ocupa papel de destaque.

Notas explicativas:

¹ O texto trata do primeiro capítulo revisado da tese de doutorado da autora, defendida na Universidade Paulista Julio de Mesquita Filho, Marília, SP, no início de 2013. O título original do capítulo foi “*Luta popular e educação: do regime militar à ascensão do neoliberalismo.*”

² E fazia isso, na perspectiva de Althusser, utilizando dos Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), sendo a escola o mais importante deles.

³ Os professores, anteriormente à proletarização de seu trabalho, identificavam-se mais com os quadros do Estado que atuavam na supervisão e no controle do trabalhador pelo plano ideológico, do que com os próprios trabalhadores, algo próximo ao conceito de intelectuais orgânicos, apresentado por Gramsci. Essa identificação não foi totalmente superada e ainda é forte entre os docentes.

⁴ Há necessidades de estudos mais pontuais sobre a natureza destas organizações, pois há indícios de que, em geral, tenham sido muito conservadoras e não voltadas para as questões mais orgânicas da luta econômica. Tamanha a repressão do período ditatorial e a natureza da profissão docente, é pouco provável que essas associações tenham desenvolvido um caráter mais combativo naquele momento histórico.

⁵ A pesquisa de Bertan (1996) e o histórico da APP-Sindicato (APP/SINDICATO, 2010) utilizam o termo *greve*. Optamos por mantê-lo, em respeito às referências. Porém, não encontramos mais dados referentes à natureza desta greve e estranhamos o fato de ela ter ocorrido no período ditatorial. Assim, são necessárias mais pesquisas sobre este movimento.

⁶ Essa política busca ajustes no sistema econômico e não alterações estruturais na base. Ou seja, busca melhorias no capitalismo, mas sem romper com este sistema rumo ao socialismo.

⁷ A Conferência Mundial de Educação para Todos, convocada pela UNESCO, pelo Unicef, pelo PNUD e pelo BM, foi realizada entre os dias 5 e 9 de março de 1990.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; PABLO, G. (Org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

APPLE, M. W. **Para além da lógica do mercado**: compreendendo e opondo-se ao neoliberalismo. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

APP/SINDICATO. **Histórico da APP-Sindicato**. Curitiba, 2010. Disponível em: <<http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/quem-somos.aspx>>. Acesso em: 03 mar. 2011.

BATISTONI, M. R. **Entre a fábrica e o sindicato**: os dilemas da oposição sindical metalúrgica de São Paulo (1967-1987). 2001. 486 p. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

BERTAN, T. C. **Os cargos de direção nas escolas públicas do Paraná**: a trama das relações de poder. 1996. 138 p. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

BORON, A. A. Os novos leviatãs e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, E. et al. **Pós-neoliberalismo II**. Que Estado para que democracia? Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-67.

BORON, A. et al. Estado, democracia e alternativa socialista na era neoliberal. In: SADER, E.; GENTILLI, P. et al. **Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que democracia?** Petrópolis: Vozes, 2005.

BRANT, V. C. Sindicatos de trabalhadores. In: SINGER, P.; BRANT, V. C. **São Paulo: o povo em movimento.** Petrópolis: Vozes, 1983.

CAMPOS, M. M. M. **Escola e participação popular:** a luta por educação em dois bairros de São Paulo. 1982. 608 p. Tese (Doutorado em Ciências Sociais)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 1982.

CAMPOS, R. C. **A luta dos trabalhadores pela escola.** São Paulo: Loyola, 1989.

CASTELLS, M. **Cidade, democracia e socialismo:** a experiência das associações de vizinhos de Madri. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

COLARES, A. A.; COLARES, M. L. I. S. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa.** Campinas: Autores Associados, 2003.

CUNHA, L. A.; GÓES, M. de. **O golpe na educação.** 10 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

FERREIRA JUNIOR, A.; BITTAR, M. A ditadura militar e a proletarização dos professores. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 97, p. 1159-1179, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 16 maio 2012.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-103, abr. 2003. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/es/v24n82/a05v24n82.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2009.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação.** 2 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

LEHER, R. Há 40 anos, ditadura mostrava seus dentes para a universidade. **Carta maior.** São Paulo. 2009. Disponível em: <http://www.cartamaior.com.br/templates/colunaMostrar.cfm?coluna_id=4187> Acesso em: 13 fev. 2011.

KOWARICK, L. O preço do progresso: crescimento econômico, pauperização e espoliação urbana. In: MOISÉS, J. A. KOWARICK, L.; VALLADARES, L. do P. (Org.). **Cidade Povo e Poder.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1982.

MICHELON, E. A.; ZANARDINI, I. M. S.; ROSA, M. S. Uma Análise das Políticas de gestão escolar no Paraná e no Brasil. In: HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 7., 2007, Campo Grande. **Anais...** Campo Grande: Uniderp, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7>. Acesso em: 17 set. 2012.

OLIVEIRA, D. A. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.

ROMANELLI, O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

SADER, E. **Quando novos personagens entram em cena**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SILVER, B. J. **Forças do trabalho: movimentos de trabalhadores e globalização desde 1870**. São Paulo: Boitempo, 2005.

SOUZA, M. A. Movimentos sociais no Brasil contemporâneo: participação e possibilidades no contexto das práticas democráticas. In: CONGRESSO LUSO-AFRO-BRASILEIRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS. **A questão social no novo milênio**. Coimbra: Cesuc, 2004. Disponível em: <<http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/MariaAntoniaSouza.pdf>>. Acesso em: 08 ago. 2011.

SOUZA, R. F. de. **História da escola primária de São Paulo (1890-1976)**. Campinas: Mercado das Letras, 2009.

SPÓSITO, M. P. **A ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: EDUSP, 1993.

_____. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público em São Paulo**. São Paulo: Loyola, 1984.

VIEIRA, E. Estado e Política Social na Década de 90. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

VIEITEZ, C. G.; DAL RI, N. M. Educação no movimento social: a luta contra a precarização do ensino público. In: LIMA, F. C. S.; SOUSA, J. U. P.; CARDOZO, M. J. P. B. **Democratização e educação pública: sendas e veredas**. São Luís: EDUFMA, 2011.

Recebido em 28 de abril de 2013

Aceito em 08 de julho de 2013